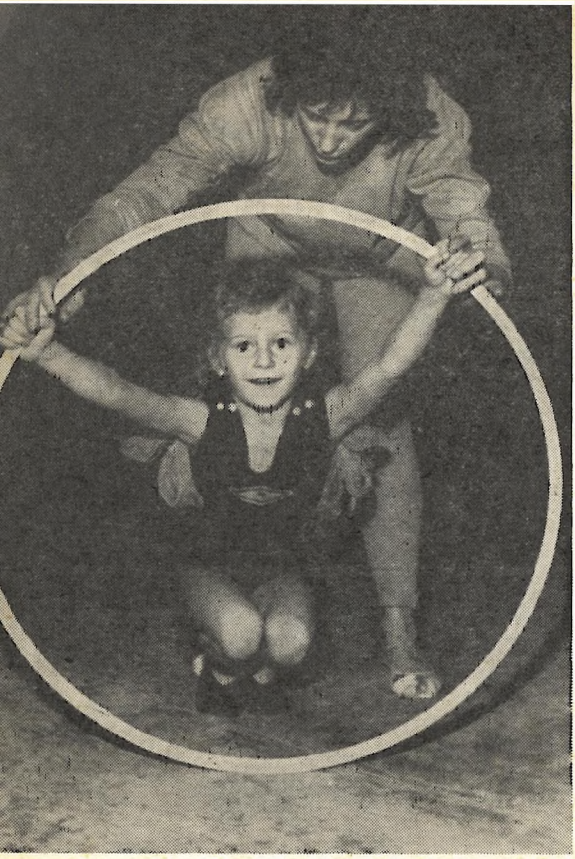
A testnevelés tanítása

AZ OKTATÁSI MINISZTÉRIUM MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA
XI. ÉVFOLYAM

1975

2.



Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
Dr. Kálmánchey Zoltán
Nyiri János
Ruszkai Katalin
Dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

E számunk munkatársai: Barla-Szabó László, tanár, Várpalota; *Kovács Iván* főiskolai adjunktus, Szeged; *Molnár Sándor* főiskolai adjunktus, Nyíregyháza; *dr. Nagy György* főiskolai docens, OPI; *dr. Nagy Tamás* főiskolai adjunktus, OPI; *Szentgyörgyi Zoltán* sportiskolai igazgató, Budapest; *Szilágyi Dezső* tanár, Miskolc; *Túri Imre* tanár, Túrkeve; *Zengő József* tanár, Ózd.

Megjelenik évente hatszor

TARTALOM

Dr. Nagy Tamás: Testnevelésünk 30 éve ... 33

Szentgyörgyi Zoltán: Tapasztalataim és módszereim I. 43

Kovács Iván: A sportjátékok és a testnevelési játékok kapcsolata 49

Túri Imre: Kiválasztás atlétikában 53

Dr. Nagy György: Életkor és motiváció I. 57

SZEMLE

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, v lamint átutalással a KHI 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
75.3174 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

Testnevelésünk 30 éve

DR. NAGY TAMÁS

Évforduló...
30 évvel ezelőtt kezdődött...

Nagyon nehéz feladatra vállalkozik az, aki megáll egy évfordulónál, értékel, bírál, elismer. Nehéz a feladat azért is, mert félni lehet a sablonosságtól, a tisztelet parancsolta magyarázatoktól, az utókor többlettudásából eredő kritikáktól stb.

Az évfordulókban a tegnap, a ma és a holnap kerül egy pontba, s a múlt, jelen, jövő integrálása felelősségvállalást is jelent. A jubileum napján összegezzük az elmúlt időszakok eredményeit: felmérjük a jelent. Nemcsak azért tesszük, mert mai helyzetünkkel akarunk tisztában lenni, hanem a holnapra is javaslatokkal akarunk élni.

Semmi túlzás sincs abban a kijelentésben, mely az elmúlt harminc évet a legjelentékenyebb korszaknak minősíti az iskolai oktatás-nevelés történetében, és ezen belül a testnevelés tantárgy történetében is. Az iskolai testnevelés minden szintjén és ágában hatalmas méretű gyarapodás, gazdagodás következett be. Sőt, ez a fejlődés rendkívül dinamikus — természetesen az ellentmondásoktól sem mentes — és gyors volt.

Kérdés azonban, hogy egy ilyen értékelésből milyen következtetéseket vonunk le. Azzal a kimondott vagy ki nem mondott céllal ítéltünk-e, hogy bizonyítsuk egy egyensúlyi állapot elérését, vagy fordítva: azért mérjük fel az eddig megtett utat, hogy a a pillanatnyi egyensúly ingatag tényezői megkeressük? A kétféle szándékkal megejtett értékelés merőben ellentétes magatartáshoz vezet. Az első megnyugtat: semmit sem vagy csak nagyon keveset kell tenni. A második a közvetlenül feltáruló vagy a jövőben tudományos bizonyossággal jelentkező problémák sokaságának megoldására mozgósítja erőinket.

Ez a vázlatos, csak részben rendszeres értékelés, amelyet az alábbiakban közreadunk, a második csoportba tartozik.

A megemlékezés céljából készült tanulmányunk nem lehet összefoglalás a tanórai testnevelés felszabadulás utáni időszakának három évtizedes alakulásáról, kimerítő elemzés és értékelés a fejlődési irányokról. A közelmúlt történetének kutatási helyzete és feltételei bizony szegényesek, és ennek megfelelően eredményei is fogyatékosak, aránytalanok. Döntően ezért nem vállalkozhatunk az 1945-től 1975-ig terjedő idő-

szak testnevelésének történettudományos elemzésére, de a rendelkezésünkre álló terjedelem sem teszi ezt lehetővé.

Ismeretes, hogy a sport és testnevelés tudományos és intézményes kereteinek tágítása világszerte példátlanul meggyorsult. A mi társadalmunkban ugyanez a fejlődés egyenesen rohamos volt. Következményként a testi neveléssel szemben támasztott követelmények párhuzamosan nőttek a nagyobbodó lehetőségekkel. A fejlődést nem szabályozhatta az egyenletes előrehaladást biztosító tervezés: egyes súlypontok kialakulása után ugrásszerűen másoknak kellett előtérbe kerülniük, így a kialakult új egészeken belül mindig maradtak vissza egyenlőtlenségek.

Mondhatjuk-e, hogy befejeztünk valamit? Tekinthetünk-e vissza arra, ami 30 évvel ezelőtt megindult, mint múltra, így egyszerűen? Az évek elvégezték munkájukat, nemzedékek gondolkodásának és cselekvésének eredményei vannak ebben az eseményekben gazdag időszakban. Az a munka azonban, amelynek odaadtuk magunkat, ma is tart, és még sokáig tartani fog. Nem is csak egyszerű hozzáadások vagy kiegészítések várnak ránk, hanem időről időre — bizonyosan — átfogó reformok kidolgozása és végrehajtása is.

Az egymást követő gondolatok, témák leírásával, amelyeken keresztül a felszabadulás utáni három évtized testnevelésügyének fejlődését — olykor egy helyben topogását vagy visszaesését — kívánjuk bemutatni, tehát nem törekszik teljességre. Mozaikokból kívánjuk összerakni azt a képet, amely véleményünk szerint nagyon pozitív. Ennek érdekében csupán arra vállalkozunk, hogy a felszabadulást követő 30 év általános bemutatása után egy-egy fontos időszakot, egy-egy több évre kiható rendelkezés, dokumentum jelentőségét méltassuk, értékeljük.

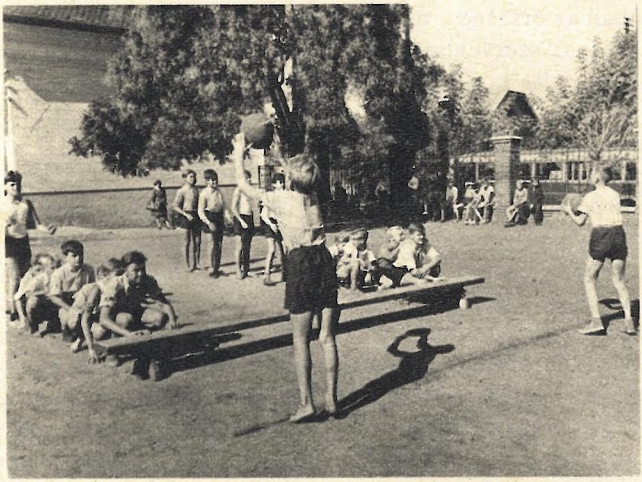
Az iskolai testnevelés irányítása

Demokratikus fejlődésünk kezdetén az iskolai testnevelést hasonló tényezők befolyásolták, mint az egész testkultúrát, de a harc e területen sajátos formában jelentkezett. (Kun, 1972.)

1945 februárjától a sportélet irányítását a Legfelsőbb (ötös) Sport Tanács által kinevezett Nemzeti Sportbizottság (NSB) látta el. Az *iskolai testnevelést* — az 1945 előtti időszakhoz hasonlóan — 1948-ig a VKM IX. *ügyosztálya irányította.* Ez az ügyosztály kezdetben az NSB létjogosultságát is vitatta, akadályozta annak munkáját. Az állami szervek tekintélyének és anyagi erejének felhasználásával a népi sportszervek ellen vezetett támadások élére állt. Később a VKM IX. ügyosztályának haladást gátló politikája egyre gyengült, mert ez a terület sokkal közvetlenebb függvénye volt a párt iskolai és művelődéspolitikájának is. 1946-tól a „politikamentesség" és a „magasabb szempontok" mögé szorultak.

A népi demokratikus testkultúráért folytatott harc szakasza a fordulat évével, pontosabban az 1948. március 5-i (3190/1948. sz.) kormányrendelettel zárult. A testkultúra egészének tartalmi átalakításához szükséges erőket ebben az időszakban csak egy állami jogkörrel és anyagi erőforrásokkal rendelkező szerv tudta összefogni. E feladatkör megoldására jött létre — az NSB és a VKM IX. ügyosztálya helyébe — az Országos Sporthivatal. Az OSH működése (mint a VKM egyik szerve) egybeesett az első hároméves terv időszakával, feladata a *koalíciós pártok sportprogramjának végrehajtása* volt. Megbízatásai között szerepelt: a központi vezetés; az iskolai testnevelés; az olimpiára való előkészület; a korábbi kezdeményezésű tömegakciók egységbefoglalása; a demokratikus káderképzés stb.

Az OSH működésének idejére esett az iskolai testnevelés szempontjából is meghatározó jelentőségű Munkára Harcra Kész (MHK) testnevelési mozgalom beindítása (1949). Ugyanebben az évben jelent meg a VKM 66 000/1949. sz. rendelete, mely a *testnevelés osztályzatát* a többi tantárgy érdemjegyével egyenlő értékűvé tette, s ezzel „melléktantárgy-jellegét" is megszüntette.



A sportvezetés átszervezésével (1951) az Országos Testnevelési és Sportbizottság (OTSB) az iskolai testnevelés közvetlen irányítását átadta a VKM-nek, illetve jogutódjának, a Közoktatási Minisztériumnak.

Az OTSB és a KM keretein belül *testnevelési osztályok* szerveződtek, s ennek hálózata kiépült a tanácsi szervekben is. Az OTSB megyei (budapesti) szerveinél testnevelési előadókat alkalmaztak, majd ezeket a státuszokat átadták a tanácsok oktatási osztályainak.

1954-ben az OTSB és a KM is megszüntette az iskolai testnevelési osztályát, s az ügyek intézésére *előadókat tartottak meg*. A helyi tanácsi szervek egyre nagyobb hatáskört kaptak, és a központok „csak" az elvi irányítást végezték.

Az ellenforradalom leverése után ismét keresni kellett a hazai testnevelési és sportélet szervezeti, tartalmi kibontakoztatásának további útjait. 1957 végén hivatalba lépett a Magyar Testnevelési és Sport Hivatal (MTSH), illetve annak tanácsi szerve a Magyar Testnevelési és Sport Tanács (MTST). Az *iskolai testnevelés közvetlen irányítása továbbra is az MM hatáskörében maradt*, a KM hatáskörét és feladatait ugyanis 1957-től a Művelődésügyi Minisztérium vette át.

Ebben az időszakban jelent meg két fontos rendelkezés: Az MM 14 061/1959. sz. határozatával visszaállította az 1952-ben megszüntetett *szakfelügyeletet* (megyénként félfüggetlenített vezető testnevelési szakfelügyelő beállításával), és 6650/1959. 1. sz. rendeletével bevezette az általános iskolai *kötelező úszásoktatást*. (Két évvel később a 7209/1961. 1. sz. rendelet ezt kiegészítette.)

1958-ban az MTST-n belül iskolai testnevelési és sportbizottság alakult. Ezekben az években az iskolai testnevelés irányítását — a szaktárcák utasításait is figyelembe véve — a tanácsi szervek látják el.

Az MTST — mint a magyar testnevelési és sportmozgalom irányító és ellenőrző (koordináló) szerve — 1961-ben életre hívta a Kilián Testnevelési Mozgalmat, mely elsősorban (és kezdetben) különösen az iskolákban volt eredményes.

Az 1960-as évek elején társadalmi fejlődésünk előrehaladása lehetővé és időszerűvé tette, hogy a sport és testnevelés vezetését *társadalmi szervezet* vegye át.

1963 decemberétől a Magyar Testnevelési és Sportszövetség (MTS) vette a kezébe hazánk testnevelési és sportmozgalmának további gondozását. Szervezeteiben megvalósult a társadalmi erők széles körű összefogása, működését a szakszervezetek és a KISZ aktív közreműködésével, a szocialista állam segítségével és az illetékes állami és társadalmi szervekkel egyetértésben végezte. „Ezek a szervezetek részt vesznek az MTS irányvonalának kidolgozásá-

ban és végrehajtásában az országos, területi és sportegyesületi vezető szervekben levő képviselők által" — mondta ki a szövetség alapszabálya.

Az MTS kezdettől fogva mindig együttműködött — a fentiek szellemében — az MM-el és a többi iskolafenntartó minisztériummal. Ezt szabályozta az MTS Országos Elnöksége 7/1965. (MTS. É. 4.) O. E. sz. határozata, amely a kötelező iskolai testnevelés társadalmi irányításáról szólt.

1963-ban az MM differenciálta a testnevelés-tanórai foglalkozásokat, 184/1963 (M. K. 24.) MM sz. utasításával létrehozta a rendes tanórák mellett a *könnyített* és *gyógytestnevelési foglalkozásokat* is. Ugyanabban a Művelődésügyi Közlönyben jelentette meg azt a rendelkezését is, mely szerint 1964-től a *testnevelés is érettségi tantárgy* lehetett [186/1963. (M.K. 24.) MM sz. utasítás].

1965 augusztusától — a 156/1965. (M.K. 16.) MM. sz. utasítás alapján — lehetővé vált, hogy az általános iskola 7. osztályától kezdődően a koedukált tanulócsoportok testnevelési foglalkozásait nemenként külön-külön lehessen megtartani.

Az MTS OT 10/1970. sz. határozata alapján — az MM-el egyetértésben és támogatásával — *testnevelés szakosított tantervű* általános iskolai osztályok indultak, s három évvel később testnevelés tagozatos gimnáziumi osztályok is szerveződtek.

A testnevelés és sportmozgalom hiányosságainak és annak különböző területein tapasztalt hibáinak felszámolása érdekében az MTS helyét az Országos Testnevelési és Sport Hivatal (OTSH) foglalta el 1973 áprilisában. A mozgalom társadalmi szervezetei részben továbbra is megmaradtak de az irányítás és ellenőrzés állami vonalon történik.

Az *iskolai testnevelés és a diáksport irányítása* 1973. április 1-vel az MM feladata lett, és *jelenleg az Oktatási Minisztérium Testnevelési és Sport Osztályának hatásköre.*

Az átszervezés időszakára esik a felszabadulást követő időszak egyik leghatékonyabb és leggyorsabb intézkedése: *a harmadik testnevelési óra bevezetése* (Útmutató a harmadik testnevelés óra bevezetésére. Művelődésügyi Közlöny, 1973. aug. 17.).

Párthatározatok

A testnevelés és sportmozgalom fejlődése a felszabadulás utáni párthatározatokban is nyomon követhető. A fentiekben felsorolt intézkedések és átszervezések mögött mindig a párt segítő bírálata és a hibák kiküszöbölésére tett javaslatai, útmutatásai húzódtak meg. Kongresszusi vagy központi bizottsági határozatok — az oktatásügy és a testnevelési és sportmozgalom területén egyaránt — mindig egy reális helyzetelemzésből kiindulva jelölték meg azokat a fő irányokat, amelyekkel egy-egy válságos helyzetet meg lehetett oldani, vagy a lassú fejlődést meg lehetett gyorsítani.

A Magyar Kommunista Párt 1944-ben megadott *köznevelési programja* lényegében 1946 szeptemberéig változatlan volt. Az ekkor megtartott III. Kongresszus követelése az iskolai testnevelést is érintette: „egész kultúránk és művelődésünk megújítása demokratikus népi szellemben". (Simon, 1965.)

1947 novemberében az MKP nyilvánosságra hozta *sportprogramját*, amelyben a tömegsport és élsport fejlesztése mellett kiemelt hangsúlyt kapott a sportoktatás és nevelés munkájának kiszélesítse, illetve annak szükségessége. A program előírta, hogy végre kell hajtani az iskolai testnevelés és sport reformját:

„Valamennyi iskolatípusban meg kell reformálni a tantervet a testnevelés szemszögéből;

be kell vezetni az óvodákban és népiskolákban a játékos testnevelést;

mielőbb rendbe kell hozni az iskolai tornatermeket, gyakorlótereket, valamint a sportfelszerelési tárgyakat..." (Sós, 1965.)

A Köznevelés 1950. április 15-i száma ismerteti az MDP Központi Vezetőségének 1950-es *közoktatási határozatát*, melyet a pedagógiatörténet méltán nevez a köznevelésügy legnagyobb hatású doku-

mentumának. A határozat lezárt egy fejlődési szakaszt, felmérte annak eredményeit, hiányosságait, és energikusan megmutatta a további utat: szocialista célokat és feladatokat tűzött a köznevelés elé. A határozat útmutatásai a fejlődés helyes irányát jelölték ki, s a hibák ellenére is (megalkotására a személyi kultusz erősödése idején került sor) sikerült a szocialista pedagógia alapjait megvetni.

Az 1954-es *közoktatási határozat* új távlatokat bontakoztatott ki, megőrizve az előző határozat ideológiai vívmányait.

1954 végén, majd 1955 januárjában az MDP *sportaktíva-értekezlete* a mi szakterületünkön is feltárta és elemezte a hibákat: „az iskola testnevelési és sportmozgalmunk egyik legelhanyagoltabb területe..."

1957 augusztusában az MSZMP hasonló, sőt szinte szóról szóra azonos „elhanyagoltságot" állapított meg....

A feltárt hiányosságok megszüntetése érdekében, a kritikai elemzés alapján 1959-ben jelentek meg az MSZMP *testnevelési és sporttézisei*. Alapgondolata, hogy „az iskolai testnevelés és sport színvonala nagy befolyást gyakorol a társadalom egészségügyi állapotára, a társadalom jövendő építőinek erkölcsi szemléletére. A testnevelés és sport jelentőségét a leghatékonyabb korban, az iskolában kell tudatosítani, a fiatalsággal megszerettetni... Neveljen az iskola erős, edzett ifjúságot, és alakítsa ki az egészséges életmód szokásait...". (Sport és Tudomány, 1960. 9. sz.)

A testkultúra fejlődése azonban az elért eredmények ellenére sem tudott lépést tartani a társadalmi követelményekkel. Nem egy területen — többek között éppen az iskolai testnevelésben és sportban — *jelentős lemaradás mutatkozott*. Ezért vált szükségessé, hogy a Magyar Szocialista Munkáspárt ráirányítsa a figyelmet azokra a problémákra, amelyek gátolták a fejlődést, s kijelölje a szocialista testkultúra gyorsabb ütemű megteremtésének útját.

Az *MSZMP Politikai Bizottságának határozata* 1967. november 26-án jelent meg. Külön is kiemelte a határozat, hogy az iskolai testnevelés színvonala nem megfelelő, kevés a testnevelő tanár, rendkívül szűkös a létesítményhelyzet, a felszerelések gyarapítása elmaradt a szükségletek mögött stb.

Az iskolai testnevelés és sport fontosságával indokolta a határozat azt a követelményt, hogy valamennyi iskolatípusban érvényesíteni kell a heti 2 óra testnevelést, javítani kell az iskolák testnevelési létesítmény- és felszereléshelyzetét, néhány éven belül el kell érni, hogy minden iskolában szakképzett testnevelő tanár működjék.

1969-ben látott napvilágot — Politikai Bizottság határozata alapján — az a program, amelyet az MTS OT, valamint az oktatási intézmények felügyeletét ellátó miniszterek, továbbá országos hatáskörű állami és társadalmi szervek vezetői *együttesen* hoztak az iskolai testnevelés és sport fejlesztésére.

Az állami oktatás helyzetével és fejlesztésének feladataival foglalkozik az *MSZMP Központi Bizottságának 1972. június 14—15-i határozata*.

A benne foglaltak közismertek, a fejlesztésre vonatkozó részei nagy horderejűek és rendkívül jelentősek. Pl.: integrált oktatás; fakultatív tantárgyak rendszere; tananyagcsökkentés szükségessége stb., hogy csak a tartalmi kérdésekre vonatkozó feladatmegjelölések közül néhányat kiemeljünk.

Az iskolai testnevelés szempontjából is igaz az a megállapítás, hogy „az általános iskolák mellett a szakmunkásképző intézetek dolgoznak a legkedvezőtlenebb feltételek között".

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat alapján születtek és születnek meg azok az *állami intézkedések*, amelyeknek napjainkban is részesei vagyunk. A rendelkezések közül emeljük ki még egyszer a harmadik testnevelési óra — pontosabban a heti három testnevelési óra — bevezetését.

Az MSZMP Politikai Bizottsága 1973. január 30-i határozata *a testnevelés és sport párt- és állami irányításának* továbbfejlesztéséről szól.

A határozatnak a testnevelés és sport egységes állami irányítása című fejezete

az oktatásügy vonatkozásában megállapítja, hogy „az állami irányítást oly módon kell kialakítani, hogy a sport alapjainak érintetlenül hagyása mellett fokozódjék az iskolai testnevelés és sport szerepe az ifjúság nevelésében".

Ennek érdekében a határozat leszögezi, hogy „az iskolai testnevelés és sport (tanórai és tanórán kívüli) irányítását fejlesztését, feltételeinek biztosítását — a testnevelés és sportpolitika célkitüzéseinek megfelelően, az OTSH-val és a KISZ-el egyetértésben — az oktató-nevelő munka szerves részeként (valamennyi iskolatípusban) a művelődésügyi szervek végezzék".

E határozat alapján jelentette meg a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1973/9 sz. *törvényerejű rendeletét*, amely a testnevelés és sport irányítását szabályozza.

A testnevelés és sport országos hatáskörű *központi irányító szerve* az OTSH. A Hivatal a Minisztertanács felügyelete és irányítása alatt áll. A testnevelés és sport területi és helyi irányítása tanácsi feladat.

Az OTSH az egyetemes magyar testnevelés és sport legfőbb állami szerve.

A törvényerejű rendelet az OTSH fő feladatait meghatározó hatáskör keretében *egyetértési jogkör* gyakorlásával ruházta fel a hivatalt, az iskolai tanórai és tanórán kívüli testnevelés és sport irányításában és fejlesztésében.

Tantervek

Az iskolai tesnevelés — mint tantárgy — útkereséseinek és fejlődésének bemutatására kétségtelenül a tantárgyi dokumentumok, ezen belül is a tantervek és utasítások a legalkalmasabbak.

Mégis le kell mondjunk azok ismeretéről, sőt még a fentiekhez hasonló vázlatos ismertetéséről is. Nemcsak azért, mert ez a terület a legelhanyagoltabb a testnevelés és sporttörténeti kutatásokban, hanem azért is, mert felsorolásuk is oldalakat venne igénybe.

Például: 1945 és 1975 között — a módosításokkal együtt — nyolc általános iskolai testnevelési tanterv és utasítás készült. Az iparitanuló-, illetve a szakmunkásképző iskolák számára 1950 és 1960 között hét tantervet adott ki a Munkaerő Tartalékok Hivatala, illetve 1956 után a Munkaügyi Minisztérium. A felszabadulás utáni első középiskolai testnevelési tantervet (1950) is öt újabb követte. Ezeken kívül a tantervek felsorolásából az egyetemek és főiskolák tanítási előírásait (1952-től 1957-ig), a gyógytestnevelés és a zenei gimnázium tantervét sem lehetne elhagynunk. Nélkülözhetetlen lenne az ún. tagozatos gimnáziumok, majd a későbbi szakosított testnevelés tantervű általános és középiskolai tantervek elemző értékelése is.

Ezért az iskolai testnevelés fejlődésének bemutatására azt a formát választjuk, hogy viszonylag részletesebben mutatjuk be az elmúlt 30 év két „végpontját", az 1945—46-os dokumentumokat és az 1960-as évek tantervi törekvéseit.

Az előbbi a meginduló útkeresés időszaka, az utóbbi lényegében a jelen. Harminc évvel ezelőtt egy elmaradott, militarista múltat kellett megváltoztatni, húsz évvel később egy megkezdett úton továbblépni. A két időszak tehát alapvetően különbözik egymástól: az egyik a demokratizálódást volt hivatva megkezdeni, majd megvalósítani, a másik a szocialista pedagógia magasabb és hatékonyabb szintjét kívánja elérni.

1945—1946

1945 tavaszán végetért a második világháború, amely romokban heverő országot hagyott hátra. A tragédia befejezése után nem volt könnyű talpra állni, új célt érvényesíteni, utat találni. A kibontakozás bonyolult, ellenmondásokkal teli, hosszadalmas folyamatnak bizonyult.

A szakmai és politikai megújhodás első éve 1945 volt. Kezdtek kialakulni és megerősödni azok az általános belső és külső feltételek, amelyek elkerülhetetlenül a demokratizálódás, majd a szocializálódás irányába mutattak.

A *felszabadulás teljes egészében elavult testnevelésügyre talált* nemcsak a fejlődés népi demokratikus iránya, követelményei szempontjából, hanem a polgári fejlődés akkori európai normáihoz mérve is. S ezt az elavult szervezetet a háború romokba sújtotta, személyi tárgyi javait szétzúzta, szétszórta. Az épületek romosak voltak, a felszerelések, tanszerek elpusztultak. A főváros egyetlen iskolaépülete sem maradt sértetlen állapotban, de a tanítás megindításának személyi feltételei is hiányoztak.

Találóan jellemezte az 1945-ös helyzetet egy korabeli újságcikk: „Azelőtt az iskolaévet szakították meg a szünetek, az utóbbi időben azonban a szünetet szakítja meg a tanítás." (Földes, 1965.)

Ahogy a katonák helyét újra a gyerekek foglalták el az iskolákban, úgy lett hazánkban ismét igazi a béke. Senki sem gondolta — sem pedagógus, sem diák —, hogy az iskolában a régi módon fognak tanítani, élni. Harmincéves fejlődésünk igazolta — néhány szórványos jelenségtől eltekintve — hogy új korszak következett...

A *fasiszta, soviniszta szellem felszámolása* — a fasizmus szelleme ugyanis nemcsak kísértet volt akkor iskoláinkban — a demokratikus iskola megteremtése nemcsak reális, de egyben nagyszabású program is volt a negyedszázados ellenforradalom iskolapolitikájához képest.

1945-ben jelent meg az Ideiglenes Nemzeti Kormány 6650/1945. M. E. számú rendelete az *általános (8 osztályos) iskola szervezése* tárgyában:

„A minisztérium az Ideiglenes Nemzetgyűlés által az 1944. évi december hó 22. napján adott felhatalmazás alapján a következőket rendeli:

1. §

(1) A népiskola I—VIII. és a gimnázium, illetőleg a polgári iskola I—IV. osztályai helyett „általános iskola" elnevezéssel új iskolát kell szervezni.

(2) Az általános iskola szervezetét, tanítási tervét és anyagát, rendtartását és azokat a szabályokat, amelyeknek megfelelően az általános iskolákat szervezni kell, továbbá az új iskolafajta áttérés módozatait a vallás és közoktatásügyi miniszter rendelettel szabályozza.

2. §

Ez a rendelet kihirdetése napján lép hatályba; végrehajtásáról a vallás- és közoktatásügyi miniszter gondoskodik.

Budapest, 1945. augusztus hó 16. napján.

MIKLÓS BÉLA sk.
miniszterelnök"

Az általános iskola első évének tapasztalatait a Köznevelés 1946. 9. száma így összegezte: „Az 1945/46. iskolaévben a tervezett 1476 általános iskola közül nevelő- és helyiséghiány miatt csak 816 nyílt meg. Ezek közül állami 286, községi, ill. felekezeti 419 iskola. A megnyílt 816 általános iskola V. osztályában 42 815 a tanulók száma. Ez az összes iskolákban tanulók 50,4%-a. Az eddigi 367 polgári iskolával és 169 gimnáziummal szemben az általános iskola iskola bevezetésével tehát 280-nal több iskolában kapnak magasabb rendű oktatást és nevelést a tanulók."

Az általános iskolákban a *kötelező testnevelést 1945-ben vezették be heti 2 órában.* A Népsport 1945. szept. 2-i vezércikke ismertet egy kiegészítő rendeletet 37 000/1945. számmal. A cikkíró megelégedéssel állapítja meg, hogy a „nagy felháborodás" hatására kiegészítő, módosító rendeletet volt kénytelen a kultuszminiszter kiadni, amelyben a hetente kötelezően előírt játék- és sportdélutánok bevezetésével ellensúlyozta a testnevelés óraszámának korábbi csökkentését.

A *testnevelés új, első demokratikus tanterve* 1946-ban készült el. 1945-ben már módosult az 1941-es tanterv anyaga, amely döntően a militarista, reakciós és soviniszta anyagrészek és nevelési feladatok elhagyását jelentette (a már említett 37 000/1945-ös VKM rendelet). „A sajtóból, az oktatásból, a kultúrából, a közéletből ki kell küszöbölni a fasiszta mételyt, a népellenes szellemet, a faji és nemzeti gyűlöletet..."

— írta már 1944. november 30-án a Néplap.

Az 1946-os tanterv sok szempontból haladó, előremutató törekvéseket tükröz és valósít meg. Jelentőségét — mivel ez eddig kevésbé történt meg — kiemelten szeretnénk hangsúlyozni.

A tanterv készítői (Bartos, Bély, Kerezsi, Király, Kiss) az általános iskola célkitűzéseiből, feladataiból indultak ki:

„Az általános iskola feladata, hogy a tanulókat egységes, alapvető nemzeti műveltséghez juttassa, mindenirányú továbbnevelésre és önnevelésre képessé tegye, és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje."

Az *iskolai testnevelés célját* a tanterv így fogalmazta meg: „A testi és lelki nevelés összhangjának biztosítása, értékes testi és lelki tulajdonságok kifejlesztése, önfegyelemre és helyes életrendre szoktatás, a közösségi érzés ápolása."

Az utasítás ezt kibővíti: „A testnevelés nem a régi torna korszerűsített fedőszava, hanem a nevelés egyik tényezője . . ., legfőbb eszköze: a testápolás, az értelmi oktatás és a testgyakorlás." E három eszköz közül a testnevelés-tanórára „szűkebb értelemben" a harmadik tartozik:

— testi hatás,
— lelki hatás és
— hasznossági szempontok alapján.

A tanterv tehát szakított a torna (gimnasztika) központú testneveléssel és a „gondolkozva" végzett testgyakorlást írta elő, rendelte el:

A múltban a „testnevelés" legfőbb gondja az volt, hogy miféle gyakorlatokkal tudja a lábizmokat, nyakizmokat, hasizmokat erősíteni. A jövő testnevelésének útja arrafelé vezet, ahol a nevelői problémák a körül forognak, hogy a tanítványokban miként lehet a torna, játék, atlétika, tánc stb. oktatása során olyan lelki állapotot felkelteni, hogy ők szívesen és készséggel . . . gondolkozva, sőt a következményekre is gondolva . . . cselekedjenek. Különféle testgyakorlatokkal az efféle cselekvési alkalmak megteremtése: a testnevelés.

Azt tartjuk célravezetőnek, hogy a vezényszóra végeztetett „testnevelés" mellett, az oktatás különböző formái: a mese, az utánzó és játékos foglalkoztatás, a teljesítmény és kiviteli formára történő oktatás, a betanítás, a kiképzés, az ismertetés, a kitanítás, az előkészítő oktatás, az edzés, a teljesítménypróbák, a versenyek és mérkőzések is — mindegyik a célnak megfelelő alkalommal és mértékben! — szerephez jussanak."

Azt is kiemelten hangsúlyozza az utasítás, hogy minden egyes testnevelési óra követelménye: „. . . a tanulók kedvükrevalóan, jóízűen mozogjanak."

A testnevelés-tantárgytörténet egyetlen olyan tanterve ez a dokumentum, amely elméleti anyagot is tartalmazott. Bevezetésének indokai közül a „kényszerhelyzet" mellett (romokban a tornatermek, pályák) a demokratikus szellemben történő nevelés segítését emelhetjük ki. A tantárgy jellegét azonban ez az elméleti tanítás nem akarta megváltoztatni, melynek bizonyítéka az utasítás erre vonatkozó előírása: „. . .semmi esetre sem úgy értelmezendő, hogy az elméleti oktatás a testgyakorlati oktatásra szánt idő kárára legyen."

1961—1962

Az MSZMP 1959-es tézisei alapján az MTST elkészítette ötéves tervjavaslatát az iskolai testnevelésre is (Sport és Tudomány, 1959. december. 12. sz.):

1. Ki kell alakítani a helyes szemléletet.
2. Tisztázni kell az iskolai testnevelés elvi, tartalmi kérdéseit.
3. Ki kell bővíteni az iskolai testnevelés szervezeti kereteit.
4. Egyebek (felmentés, szerek, ünnepélyek stb.).

Ezeknek a módosításoknak, illetve feladatoknak a megvalósítása egybeesett az oktatás-nevelés korszerűsítésével, az oktatásügy megreformálására hozott törvények, rendeletek és határozatok realizálásával.

Az 1961. III. törvénnyel életbe lépett

iskolareform intézkedései (1961. október) három alapgondolaton nyugszanak:

— az iskola és az élet, a gyakorlat, a termelőmunka kapcsolatának megerősítése;
— az iskolai művelődés korszerűsítésének és színvonalának emelése (a tankötelezettség korhatárának kiterjesztése is segítse e célkitűzés megvalósítását);
— a hatékony kommunista nevelés eszméje és annak megvalósulása.

Az iskolareform munkálatainak egyik jelentős eredménye az új, *1962-es általános iskolai Tanterv és Utasítás*, amelyet 1963 őszétől fokozatosan vezettek be. (Életbe léptetésével együtt látott napvilágot szocialista köznevelésünk másik alapvető dokumentuma: a Nevelési terv.)

Az 1962-es tanterv jelentőségét azért is hangsúlyoznunk kell, mert a később kiadott (1965) középiskolai tantervek alapját is képezte, s kisebb módosításokkal (pl.: tananyagcsökkentés) ma is érvényben van.

Az 1950-es évek testnevelési tanterveiben végrehajtott előrelépés magával hozta sajátos problémáit is. Pl. a gimnasztikai sémák elhagyásával csökkent a testnevelési óra terhelése és hatásfoka; fokozatosan emelkedtek a technikai elemek követelményszintjei, „rekordszemlélet" alakult ki stb.

Az említett problémák elemzésére és megnyugtató megoldására éppen az 1960-as évek elején került sor. Bár ekkor még hiányzott a megfelelő testnevelés-tudományi alapkoncepció, a szükségleteket figyelembe vevő, felméréseken alapuló egzakt információ.

A kiutat a Pedagógiai Tudományos Intézet testnevelési tanszékének 1960. évi „irányelvjavaslata" kereste legelőször. Az új elgondolás — figyelembe véve a Kmetykó-, Bély- és Cseke-féle tantervek tapasztalatait —, az egészséges, munkaképes, honvédelemre kész és a sportot életszükségletnek tekintő ember társadalmi igényét igyekezett tantervileg, szintézis jellegű koncepcióban megoldani. Azáltal, hogy a képességek fejlesztésén túlmenően *a testgyakorlatokban a tipikusat, a felkészülésben a mozgástechnika általános lényegét* kívánta megragadni, kiküszöbölte a túlterhelést, és lehetőséget adott a hatékonyabb nevelésre is. Ennek jegyében készült tehát az 1962-es tanterv, majd néhány évvel később valamennyi tanterv és utasítás.

Kozák Lajos felvételei

Ez a tesnevelési tanterv fogalmazta meg először, hogy „a testnevelés nem képes valamennyi testi nevelési feladat megoldására . . ., de még a sajátosan testnevelési feladatok megoldása is túlnő a testnevelési órák keretein".

Anyagösszeállításban annak az elvnek az érvényre juttatására törekszik, melyet az utasítás így írt meg: „A testnevelésben legjelentősebb szerep a testgyakorlatokkal történő *edzésnek* jut."

A tantervben tükröződő alapvető változások szemléltetése érdekében érdemes (rövidítve) példaként az alsó tagozat célkitűzéseit és feladatait felsorolnunk:

— mozgáskészség egyszintre hozása;
— mozgásos feladatok útján készségeik fejlesztése;
— ügyesség, cselekvésgyorsaság, erő, állóképesség fejlesztése;

— játékigény felkeltése, kielégítése;
— a testi fejlődés segítése, torzulások megelőzése;
— erkölcsi tulajdonságok alakítása;
— közösségi élet, magatartási készségek kifejlesztése;
— hozzájárulás az esztétikai neveléshez;
— „alakítsa ki annak tudatát, hogy a testnevelés *egészségük* és *ügyességük* fejlesztésének fontos eszköze".

Azt a tantervi koncepciót, amelyet, egyké szóban már érintettünk, szemléletessé teszi a tantervi utasítás — példával is illusztrált — szakasza:

„Nagy gondot kell fordítani arra, hogy a tanulók — a tanterv által megkívánt szinten — ismerjék meg az egyes testgyakorlati ágakban azokat a legfontosabb összefüggéseket, amelyek alapul szolgálnak tudatos, *önálló munkájukhoz*. Törekedni kell azonban arra, hogy ezeket az ismereteket lehetőleg ne közlés útján vegyék tudomásul, hanem tevékenyen sajátítsák el azokat. Ezért célszerű az új ismeretek feldolgozásában a tanulók közvetlen tapasztalatára való építés (pl. az ugrásokban a lendítés jelentőségét érzékeltessük velük helyből, néhány lépés nekifutásból végzett felugrásokkal, a dobásoknál a szergyorsítás útját befolyásoló tényezőket külön-külön is érzékeltessük, a talajtornában a gyakorlatelemek folyamatos kapcsolásának különböző feltételeit konkrét példákon keresztül érzékeltessük stb.). Kísérletezzenek, próbálgassanak, szerezzenek tapasztalatokat a tanulók, és ezeken a tapasztalatokon keresztül jussanak el az új ismeretekhez."

*

Évforduló . . .

30 évvel ezelőtt kezdődött a romokból Magyarország újjáépítése. Romokban hevert hazánk testnevelésügye is, s ennek újjáépítése során először az ellenforradalmi rendszer *salakmaradványait* kellett eltüntetni, hogy az új épület demokratikus alapjai stabil bázisai lehessenek a szocializmus eszméivel felrakott falaknak.

Igaz, hogy a testnevelés mint a nevelés gyakorlata egykorú az emberiséggel; ha azonban a mindenkire kiterjedő és mindenkiért felelős köznevelés értelmében fogjuk fel, akkor a társadalmi, közösségi erőfeszítések közül a legfiatalabb. Az elmúlt 30 év — a gazdasági és társadalmi átalakulásokkal párhuzamosan — ezen az úton lépett hatalmasat előre.

Emlékezünk.

És megemlékezésünk nemcsak a múltnak, hanem a mának is szól: az erőfeszítéseket mindig a jelennek kell meghoznia!

Irodalom

Simon Gyula: A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága. Nevelésügyünk húsz éve 1945—1965. (Szerk.: Simon Gy.) Tankönyvkiadó, Bp., 1965. 601. 9—80.

Földes Éva: Ahonnan elindultunk . . . Köznevelés, 1965. július 9. XXI. évf. 1314. szám. 458—489.

Kun László: Fejezetek a magyarországi testnevelési és sportmozgalom történetéből. TF-jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Bp., 1973. 107.

Kun László: Népi demokráciánk testkultúrájának 20 éves fejlődése. A testnevelés tanítása, 1965. 2. sz.

Kun László: 25 éve léptünk a szocialista testkultúra útjára. A testnevelés tanítása, 1970. 2. sz.

Sós István: Szemelvények az iskolai testnevelés húszéves történetéből. 1945—1965. Sportélet melléklete: Iskolai testnevelés és sport. 1965. november.

Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 14—15-i ülése. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1972. 101.

Tanterv az általános iskola számára. Országos Köznevelési Tanács. Bp., 1946. 75.

Részletes utasítások az általános iskola tantervéhez. 11. füzet. Testnevelés. Országos Köznevelési Tanács. Bp., 1946. 27.

Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1963. 670.

Tapasztalataim és módszereim I.

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

Mindenki számára nagy megtiszteltetés, ha felkérik tapasztalatai, módszerei közlésére. A publikációs lehetőség azonban nemcsak elismerés, hanem — úgy vélem — felelősségvállalás is. A felelősség pedig az embert meggondolásra, óvatosságra inti. Ezért, amikor gondolataim rendezésén munkálkodom, önkéntelenül olyan kérdések felett meditálok, melyekkel eddig egyáltalában nem kellett foglalkoznom. Így mindjárt a bevezető elején vetődnek fel a szaktapasztalat és a módszer fogalmával kapcsolatos kérdések. A két fogalom ugyanis szorosan összefügg, mert mindenki elsősorban az általa alkalmazott módszerekből meríti tapasztalatait.

1. A szaktapasztalattal kapcsolatban az, hogy ki hol, milyen körülmények között, milyen utat jár be, és az alatt milyen jelenségekkel találkozik, azt milyen előző ismeretekkel, tapasztalatokkal hasonlítja össze, és azt hogyan értékeli, tulajdonképpen meghatározza szaktudása jellegét és értékét. A szaktudást meghatározó tényezők közül az értékelés és újraértékelés is a szaktapasztalat bővítésének egyik lehetősége.

Feltételezhetjük, ha többen egyazon utat járunk, és egyazon jelenségekkel találkozunk, mégis más és más tapasztalatok birtokába jutunk. Nemcsak azért, mert mások a korábbi ismereteink, az értékelés hogyanja, hanem azért is, mert a jelenségekből nem mindenki látja meg ugyanazt. Köznapi nyelven szólva, gyakran átnézünk, elmegyünk a problémák mellett, nem vesszük észre a dolgok lényegét.

A problémát meglátni vagy a problémát megoldani nem jelent egy és ugyanazon tevékenységet. A kettő közötti lényeges különbség azzal magyarázható, hogy a problémák megoldása mindig egy konkrét, célrairányuló, ún. koncentrált tevékenység, ahol a feladat ismert, és zömmel ismertek a feladat megoldásának eszközei is. A problémák megoldását tehát tanfolyamokon, továbbképzéssel nagymértékben lehet tanítani. Nem mondhatjuk ugyanezt a problémák, legalábbis a lényeget érintő problémák felismerésével, meglátásával kapcsolatban. A gyakorlati problémák meglátását, ahogyan azt mondják, nem lehet tanfolyamokon tanítani, azt csak asszisztenciával, a gyakorlatban eltöltött praktizálással lehet öntevékenyen elsajátítani. A problémák megoldását és meglátását jelentő „készség" így bizonyos mértékig mindig specifikusnak tekinthető, úgy alakul és olyanná lesz, amilyen jellegű problémák megoldásával, keresésével sajátos módon formálódik. A gyakorlati felhasználás szempontjából nem mindegy tehát az, hogy szaktudásunkra és szaktapasztalatainkra milyen úton és milyen módon tettünk szert.

A korszerű szaktudás alapjait képezhetik régi tapasztalatok is, amennyiben ezek pedagógiai, biológiai, mechanikai, pszichológiai stb. törvényszerűségeken alapulnak. Ezen törvényszerűségek az idők folyamán nem évülnek el, legfeljebb csak a jelenségek értékelése és a belőlük levont következtetés. Régen tanító testnevelőink pedagógiai tapasztalatai tehát a haladás, a fejlődés érdekében átértékeléssel bármikor korszerűsíthetők. Az újraértékeléshez azonban a szaktapasztalat kritériumait meghatározó tényezők valamelyikében pozitív változásnak kell bekövetkeznie. A régi ismeretek puszta felújítása legjobb esetben csak helyben járáshoz elegendő.

A testnevelő tanár szaktudását nem bonthatjuk egy külön elméleti és egy külön gyakorlati területre. Itt ugyanis csak a gyakorlat elméletének szakismereteire gondolhatunk, melyek természetüknél fogva a gyakorlathoz kötöttek.

Ez nem zárja ki azonban azt, hogy a testnevelő ne tájékozódjon, és ne ismerje a társtudományok eredményeit. Ezeket az eredményeket, elméleti ismereteket azonban gyakorlathoz kötötten le kell bontani. A társtudományok és tudományos kutatások eredményeinek „csikóját" be kell fogni a gyakorlat szekerébe. Milyen könnyű leírni és értelmezni ezt a közismert és igen gyakran hangoztatott mondást, de ha arra gondolunk, hogy egy valódi csikót tényleg nekünk kellene betörni a hámba és befogni a szekérbe, vajmi keveset segítene az a tény, hogy fogalomként már régen jól ismerjük a csikót és a szekeret.

A tudományos eredmények gyakorlati felhasználása nemcsak sajátos problémát jelent, hanem a gyakorlatban energiát igénylő, „kockázatos" vállalkozás is. Aki pedig ezen az úton is járt, az teljesen sajátos szaktudásra és tapasztalatra tett szert.

A tudományos testnevelő tanári szaktudás és szemlélet szempontjából felvetődhet a kérdés, hogy ki bontsa le, ki hozza át a társtudományok eredményeit. A testnevelő tanár menjen át egyes tudományágak területére, vagy a társtudományok művelői hozzák át és építsék be eredményeiket a testnevelés gyakorlatába. Úgy véljük, elvileg mindkét eset hasznos lehet, azonban a gyakorlat sajátos területének ismeretei semmiképpen sem nélkülözhetők.

Az ilyen próbálkozásoknál elsősorban a gyakorlat szemszögéből fel kell ismerni a hasznos eredményeket, és ezeket mint alkatrészeket csak úgy építhetjük be a gépezetbe, ha ismerjük annak működését, tudjuk, hogy minek hol a helye, és milyen mértékben használható. Ellenkező esetben az áthozott alkatrészekhez igazítjuk (magyarázzuk) a gyakorlat masináját. A kockázatos vállalkozás itt nem a magyarázkodásban rejlik, hanem abban, hogy a gyakorlat emberét esetleg a magyarázás tudományos hogyanja megtéveszthetí, mert azt elsősorban igazoltnak, másodsorban korszerűnek véli, és ezért mindjárt alkalmazza is.

Korunkban általános szokássá vált a testnevelés jelenségeinek, problémáinak valamilyen társtudomány aspektusának szemüvegén keresztül történő szemlélése, vizsgálata, értékelése. Ahogyan a szemüvegviselés divatjában nem népszerű sima, átlátszó szemüveg hordása, éppen úgy nem divatos, ha a gyakorlat jelenségeit a színtelen, átlátszó, a gyakorlat tényét helyesen értékelhető üvegen szemléljük.

Amikor az említett példára gondolok, lelki szemeim előtt ülnek különböző tudományágak képviselői, orrukon a tudomány színtónusának megfelelő szemüveggel. A jelenségeket tulajdonképpen mindenki látja, és formailag is még helyesen tudja értékelni. Addig tehát, amíg a jelenség színének vagy színeinek eldöntésére nem kerül a sor, teljes lehet az egyetértés. De ha ezen folyik a vita, a gyakorlat embere a maga véleményével természetesen egyedül marad. De ki is hinné el, hogy a jelenséget ténylegesen ő látja a legreálisabban. A testnevelésben vannak olyan kérdések és problémák, melyek csakis a gyakorlat szemüvegén keresztül értékelhetők.

A tudományos gondolkodás és szemlélet egysíkúságának is megvannak a maga szakmai veszélyei. Ezt Selye János Nobel-díjas tudósunk szavaival fogalmazhatjuk meg a legtalálóbban. Bár gondolatait az orvostudomány és a biológia területére értelmezi, úgy véljük, a testnevelés viszonylatában sem vált még időszerűtlenné.

„A tudományok, különösen a biológia és az orvostudomány, történetünk döntő szakaszába jutottak. A részletekbe való belefeledkezés és a részletek megközelítéséhez szükséges bonyolult berendezések azzal fenyegetnek, hogy kiölik a természetes érzékünkkel történő megfigyelés művészetét és a legfontosabb dolgok átfogó rendszerezésének lehetőségét. Azt állítják, hogy az élet mindazon vonatkozásait, amelyeket szemmel lehet látni, vagy egyszerű kísérletekkel fel lehet deríteni, már leírták. ... Nem így van...

Nyilvánvaló, hogy a fizika és a kémia alkalmazása, a biológiai jelenségek matematikai analízise és komplex műszerek szerkesztése igen nagy jelentőségű. Ebben sen-

ki nem kételkedik. Ahhoz azonban, hogy egy problémát megoldjunk, először rá kell jönnünk, hogy probléma létezik, s míg kutatunk utána, sem a logikus gondolkodás, sem a nagy teljesítményű műszerek nem segíthetnek annyit, mint az ösztönös készenlét, az az érzék, mely felismeri a sok nyilvánvaló dolog között azt a néhányat, amely fontos."

A nagy tudós egész életén keresztül ehhez a tanácshoz tartotta magát, és kutatóintézetének bejárata fölé is versbe foglalva ezt vésette:

„Sem témád fontossága,
Sem műszereid teljesítménye,
Sem tudásod nagysága,
Sem terveid pontossága
Nem pótolhatja gondolataid
eredetiségét és
Megfigyelésed élességét."

2. Hányszor tesszük fel a kérdést, hogy mi egy technikai elem oktatásának vagy egy képességfejlesztésnek legeredményesebb módszere. Ezzel a kérdéssel egyben azt is bizonyítjuk, hogy feltételezzük az egyedüli üdvözítő módszer létezését, ami pedig ellentmond annak a közmondásnak, hogy a csúcsra több úton lehet feljutni.

A csúcs említésénél a sziklamászás jut az eszembe, és egy hegycsúcs meghódítására gondolok, ahol a célt a hegymászók ténylegesen több irányból kiindulva, több úton érhetik el. A hasonlat azonban félrevezető lehet, mert a csúcs megmászásának első feltétele nem az, hogy melyik úton induljunk el, hanem az, hogy aki elindul, jól képzett, a várható nehézségeket ismerő, azokat leküzdeni is képes hegymászó legyen. Az út megválasztása csak a csúcsra való feljutás gazdaságossága szempontjából jön elsősorban számításba, mert azok számára, akik a nehézségeket nem ismerik, vagy azok leküzdésére képtelenek, vagy arra nem vállalkoznak, egyetlen út sem vezet fel.

Lehet, hogy az említett példánk a testnevelés vonatkozásában nem állja meg a helyét, mert itt nem egy évmilliókkal dacoló merev hegyóriást kell leküzdenünk, hanem tanítványainkat kell felemelni a megvalósítható pedagógiai célkitűzés legmagasabb szintjére. A módszerek eredményeinek ezért olyanoknak kell lenniük, hogy azok garanciális előfeltételei, mintegy lépcsőfokai legyenek a továbbfejlődést biztosító haladásnak. A módszerek eredményessége így mindig a már oly sokszor emlegetett két pólus, a tanár és a tanítvány kölcsönhatásának eredőjeként értékelhető. Ez egyben azt is jelenti, hogy az eredményesség szempontjából a módszerek átvételének több feltétele van.

A módszer fogalmát ezért még a köztudatban sem szűkíthetjük le csupán valamilyen mozgástanulás vagy képességfejlesztés metodikai felépítettségére, mert a módszer mint komplex pedagógiai ráhatás a nevelés eszközének is tekinthető. A módszer eredményességének feltételei közé tartozik a tanár szaktudása, személyisége, sőt, meghatározója lehet az oktatás tárgyi, valamint pedagógiai feltétele is. Ezért a módszereket hatékonyságuk biztosítása érdekében csakis meghatározó tényezőivel együtt vehetjük át. Az átvétel nem jelenthet mechanikus kopírozást, így azokat saját egyéniségünkhöz, körülményeinkhez kell mindig formálnunk. A módszerek átvételének nemcsak feltételei, hanem egyéntől függő határai is vannak.

A módszerek átvételének a gyakorlatban van egy talán kevésbé ismert általános nehézsége. Ez pedig abból fakad, hogy minden régi módszernek mint a nevelés eszközének, felcserélése érinti a tanár oktatási jártasságát, mondhatjuk úgy is, hogy tanítási készségét.

A készségszintről tudjuk, hogy pl. egy labdajátékosnál automatizálódnak a részfeladatok (a technikai megoldások), így a figyelem a tevékenység irányítására, a taktikai gondolkodásra szabadul fel. Amennyiben a komplex játékkészség alsóbb összetevőiben változás történik, ez azzal a következménnyel jár, hogy a tevékenység eddig automatizált oldala problematikussá válik, ami a figyelem csökkenését és a készségszint visszaesését idézi elő. Legalábbis ad-

dig, míg az új technikai módosítás ismét nem automatizálódik, és újra be nem épül.

A testnevelő tanár komplex oktatási tevékenysége folyamán a módszerek felcserélése, módosítása mindig a már említett nehézségek miatt több-kevesebb pluszenergiát igényelnek. Ezért érthető, hogy az eddig jól bevált módszereket mint eszközöket nem szívesen cserélik fel tanáraink újabbakra. Különösen azok nem, akik éppen a felemelt testnevelési órák miatt amúgy is túlóráznak.

A felemelt óraszám kettős terheléssel járt. A többletóra elsősorban mint túlterhelés jelentkezik, amivel szinte mindenhol együtt jár az a tény, hogy a testnevelés oktatási körülményei is mostohábbak lettek.

A módszerek átvételének okait nemcsak az energiahiányban, hanem bizonyos gátló szemléletben is kereshetjük. E szemlélet szilárdsága épülhet érdekvédelemre is, de gyakran találkozunk a szakmai elfogultság tényével. Ilyen esetekben a meggyőzést nem követheti mindig eredményesség, mert a szemlélet elsősorban asszimilációs folyamat eredményeként formálódik, másodsorban a meggyőző érvek közül az elfogult csak azokat hajlandó tudomásul venni, amelyek mellette szólnak.

Említést tehetünk még az egyre jobban divatba jövő „újítási lázról". Kétségtelen, hogy a haladáshoz a régin változtatni kell, és az, ami más, mint a régi, még nem biztos, hogy korszerűbb és eredményesebb.

Ha valaki régi, elavult módszereivel is az igényeknek megfelelően eredményesen tud dolgozni, azt hagyjuk a megszokott eszközeivel tovább művészkedni. Valahogy úgy, mint a népművésznek sincs szüksége arra, hogy felcserélje bicskáját elektromos faragókésre. Akkor azonban, ha a testnevelési óra hatékonysága nem kielégítő, az eszközök átvétele már nem művészi probléma, hanem az oktatás közügye.

A szaktapasztalattal és a módszerrel kapcsolatos meditálással önkéntelenül sajátos kérdéshez jutottam. Akkor ugyanis, amikor módszereim átadására vállalkoztam, még nem gondoltam, hogy a módszereket mint komplex nevelési eszközöket átadni nem lehet. Az átadás fogalma egyben azt is jelenti, hogy mint egy leltári tárgyat, át is vették. Márpedig az elmondottakból következik, hogy ez egy cseppet sem biztos. Módszereket, metodikai felépítettségeket stb. lehet közölni, de a közlés még nem jelent átvételt.

Több példát tudna bárki felhozni arra, hogy igen eredményes edzők, világhírű szakemberek tanítványai, akik maguk is több világverseny ünnepeltjei voltak, menynyire nem tudták a mester módszereit mint komplex pedagógiai eszközöket átvenni és hatásosan alkalmazni. A sikertelenségek okait így nem kereshetjük a szakismeretek hiányában vagy a hozzáállás hogyanjában; az okot, mint ahogy már említettük, a két pólus, a tanítvány és edző, kölcsönös kapcsolatának eredményességét meghatározó mélyebb alapokban kell keresnünk.

Tudom, hogy módszereim közlésénél, tapasztalataim átadásánál találmányokat, szabadalmakat közölni nem tudok, mert ezeket én is egykor úgy vettem át és bontottam le a saját munkámban. Ezért, ha gondolataink, gyakorlataink, alkalmazott eljárásaink közösen találkoznak, akkor az csak annyiban az én érdemem, amennyiben engem kértek meg, és engem ért az a megtiszteltetés, hogy ezeket le is írhatom.

A fegyelemről

Tantárgyunk sajátos jellegéből fakad, hogy óráinkon az idő, tér és létesítményadottságok között tanulóinkat minél többet és minél hatékonyabban kell mozgatnunk. Ez elsősorban fegyelmet, szervezettséget, szakirányítást követel.

A fegyelem ma is az iskolában az oktatás előfeltétele, így most sem vesztett időszerűségéből az a közismert mondás, hogy „az iskola annyit ér fegyelem nélkül, mint a malom víz nélkül".

A fegyelem körül zajló viták nem azok között folynak, akik ezzel egyetértenek vagy nem, hanem azok között, akik a fegyelem fogalmát, mértékét, jelentőségét másképpen értelmezik.

A fegyelem fogalmának meghatározására nem vállalkozom, így inkább arra keressük a választ, hogy mikor van fegyelem egy testnevelési órán. Mondhatjuk, akkor, ha a tanulók engedelmesek, és azt csinálják és úgy, ahogyan azt a tanár megköveteli.

A fegyelemnek tehát mindig van egy megadott követelményszintje, a tanárhoz, tantárgyhoz, iskolához stb. kötődő jellege és mértéke. Így előfordulhat, hogy az egyik tanár óráján tapasztalt fegyelmet, a másik kolléga fegyelmezetlenségnek minősíti, vagy ennek ellenkezőjeként túlzásnak tartja.

Gyakorlati tapasztalatból tudjuk, hogy eredményesen dolgozó testnevelőink mind fegyelmezni is tudnak. Ez tantárgyunkban természetes, mert nem lehet magas szintű testnevelés magas szintű fegyelem nélkül.

Óráinkon tanulóink viselkedésének, formához kötött magatartásának döntő jelentősége van. A formák betartása ugyanis egyben az oktatás tartalmi részét is meghatározhatja. Így a legegyszerűbb példát véve alapul, egy oldalsó középtartásban végzett karhúzás esetében a „lógó" kar helyzete még nem jelent rendbontást, de jelentheti azt, hogy a gyakorlat nem nyújtja a mellizmokat, nem segít a testtartás javításában, tehát amiért csináltatjuk, hatástalan marad. Az utasítások, formák pontos megkövetelése ezért a testnevelési órán nem jelentheti a fegyelem „formalista" változatát.

A fegyelmet — úgy mondják — nem lehet túlzásba vinni, legfeljebb azt, amit s ahogyan követelünk. Túlzásba akkor esnénk, ha a fegyelem kialakítását nem az oktatás előfeltételének, hanem oktatásunk céljának tekintenénk (levente).

Sokszor emlegetjük a fegyelemmel kapcsolatban az öntudatos jelzőt, és igen sokszor takaródzunk az öntudatos fegyelem magyarázatával. Azt azonban elfelejtjük, hogy az öntudat nem más, mint olyan önfegyelem, szokás, mely csak következetes pedagógiai ráhatás eredményeként jelentkezhet. Pedagógiai naivitás lenne a testnevelési órán az alacsony követelményszinthez és viselkedési normákhoz szoktatott ifjúságunktól azt várni, hogy magatartásuk egykor majd ugrásszerű pozitív változásba, öntudatos fegyelembe megy át.

Az óra fegyelme már nevelési eredmény is egyben, és mint minden nevelési eredmény, pszichológiai értelemben gátlásos folyamatok kialakítását is feltételezi.

Az az elképzelés, mely a fegyelem megszilárdítása érdekében gátakat azért nem állít, hogy ifjúságunk nehogy gátlásos legyen, végzetesen helytelen álláspont.

Ahogyan egy folyó turbinát hajtó potenciális energiáját csak a gátak létesítésével biztosíthatjuk, ugyanúgy szükséges ifjúságunk energiáit is gátak közé szorítani. A fegyelem nélküli óra feltételei nem adnak potenciális energialehetőséget, és így akármilyen „korszerű turbinával" is rendelkezünk, a hasznosítás éppen a feltételek hiányában csak hiábavaló próbálkozás lesz.

Természetesen ha már említést tettünk az öntudatos fegyelemről, nem hagyhatjuk szó nélkül a katonás fegyelem kérdését sem. Nem azért, mintha a katonás fegyelmet az öntudatos fegyelem ellenpólusaként kellene értelmeznünk, hiszen a katonás fegyelem is válhat öntudatossá.

A katonás fegyelem kérdésénél feltétlen figyelembe kell venni azt a körülményt, amit Frunze úgy fogalmazott meg: „A katonai szervezet speciális szervezet, meg kell hogy követelje tagjaitól a különleges szabályozottságot, a pontosságot, a megvalósítókészséget, a kitartást, az összes rendelkezések gyors teljesítését." A testnevelési óra „katonás" fegyelme is tulajdonképpen igen hasznos munkafegyelem lehet, melyben a fegyelem nem öncél, hanem amint már írtuk, az oktatás előfeltétele. Igen téves ítélet egy testnevelési óra katonás fegyelmét a tanár munkájának fő jellemzőjeként értelmezni. Téves ez azért is, mert egy tanár munkájára nemcsak a fegyelem jellemző, hanem az az eredmény és érték is, ami ebből a fegyelemből származik.

Nem a testneveléssel kapcsolatos hasonlat, de mégis elgondolkoztató eredményeket közöl egy pszichológus, aki két olyan gyár termelését hasonlította össze, ahol az egyik-

ben „drillszerű" fegyelem volt, a másikban meg az ún. „öntudatos". Megállapította, hogy a „drill fegyelmű" gyárban a termelés 50%-kal volt magasabb a másiknál. Az is igaz, hogy amikor az ellenőrzés mindkét gyárban megszűnt, „a drillgyár" termelése jobban visszaesett. Arról azonban nem tett említést, hogy milyen maradt a visszaesés után a termelési különbség.

Amikor tanulóifjúságunk testi egészségének védelmében az órák számát 2-ről 3-ra felemeltük, tulajdonképpen lehetőségeinket is 50%-kal bővítettük. A lehetőség azonban csak akkor jelent hatékonyságot, ha ehhez a feltételeket is biztosítjuk. Talán nem is túlzás, ha az így biztosított feltételekben újabb 50%-os lehetőséget sejtetünk.

A testnevelési óra fegyelme tulajdonképpen nemcsak az oktatás előfeltétele, hanem tanulóink balesetvédelme, mondhatjuk úgyis, hogy gyermekvédelem. A gyerekek ezt érzik, és ezért igénylik is a rendet és a fegyelmet.

A fegyelem kialakítása és fenntartása állandó energiát igényel a tanártól. Amennyiben az általános fegyelmi szint alacsony, az órán a rend biztosítása több energiát követel, mint maga az oktatás. A gyakorlat ezt a gazdaságtalanságot úgy korrigálja, hogy inkább megelégszik egy alacsonyabb szinttel. Ezzel azonban nem a tanulóinkat emeltük fel, hanem mi, tanárok ereszkedtünk le a könnyen teljesíthető színvonalra. Az oktatás előfeltételeiben beállott negatív változás logikus következményei pedig már ismertek.

A fegyelemmel kapcsolatban mondottak fokozottabban érvényesek a tornaterem nélküli testnevelésre.

Óráimon a fegyelem mértékét nemcsak az óra különböző részeinek sajátosságához, hanem ezeken belül egyes foglalkozási formákhoz, sőt volt, amikor bizonyos gyakorlathoz kötötten is külön állapítottam meg. Közöltem tanulóimmal, hogy mit miért és hogyan követelek, és azt is, hogy milyen fegyelmi vétségért mi jár. Ezt a gyerekek mintegy játékszabályt tudomásul vették, és a hibát vétők szinte maguktól a legtermészetesebben vállalták a következményeket. Ezzel tulajdonképpen nem azt kívántam tudatosítani, hogy van kis fegyelmezetlenség és nagy, hanem azt, hogy a testnevelési órán a fegyelmezetlenségnek nem mindig egyforma a következménye. Természetesen nem minden követelménytől, utasítástól való eltérés minősíthető fegyelmezetlenségnek. Így például egy mozgás technikai, formai vagy dinamikai végrehajtásának hiányosságaiból fakadó eltérés oka nem biztos, hogy fegyelmezetlenség következménye, ha az az illető legnagyobb igyekezete ellenére történik. De óráinkon az igyekezés hiányát már fegyelmezetlenségnek kell minősítenünk. Így a fegyelem kiépítésének alapjait olyan feladatok teljesítésének megkövetelésén keresztül érhetjük el a legkönnyebben, amit mindenki képességeihez mérten maximálisan teljesíteni is tud. Természetesen megfelelő szaktapasztalat, jó pedagógiai érzék, a korosztály és gyakran az egyéni képességek jó ismerete is szükséges, hogy az utasítások végrehajtásában mutatkozó hiányosság okait tanulóinknál helyesen ítéljük meg.

A fegyelmet óráimon tanulóim hamar megszokták, és természetesnek vették. A tanítás előfeltételeinek megteremtése után befektetett energia mindkét részről hamarosan kamatozott, mert élményt nyújtó, hatásában is eredményes órákat tudtam tartani.

A fegyelem megszilárdításának jelentősége, úgy vélem, túllépi az eddig említett oktatási előfeltételek kereteit, mert tanulóink, ha megszokják, hogy óráinkon, amit a tanár mond, azt végre kell hajtani, vagy legalábbis teljes igyekezettel meg kell próbálni, tulajdonképpen már a kötelességtudás alapjait jelentő akarati tényezőket is megalapoztuk. Testnevelési óránk fegyelmének megszilárdítása tehát nemcsak tantárgyi igény, hanem ezt követeli az általános nevelés érdeke is.

(Folytatjuk)

A sportjátékok és a testnevelési játékok kapcsolata

KOVÁCS IVÁN

A fejlődés, a mind jobb sporteredményekre való törekvés az iskolai testnevelésben, tantervi célkitűzésekben, a feldolgozás módjában jelentős változásokat eredményezett az utóbbi években. Egyre erőteljesebb hangsúlyt nyert a „korai specializálódás" kérdése, mely — gyakran nagyon is helytelenül — jellemzőjévé válhatott és vált az iskolai testnevelésnek. Különösen káros a „játékosság elvének" feladása, a testnevelési játékok elhanyagolása, az oktatásnak kizárólag sportági mozgásanyaggal való megoldása. Elsősorban szembetűnővé válhat ez a sportjátékok oktatásánál, a testnevelési és sportjátékok kapcsolatában, mivel itt a testnevelési játékok felhasználásának módja és lehetősége kézenfekvő. Általában helytelen tanári felfogásra vezethető vissza, hogy a sportjátékok oktatásának kezdetével elhagyják a testnevelési játékokat, az oktatási és nevelési feladatokat kizárólag a sportjátékokkal akarják megoldani. A testnevelési és sportjátékok közötti számtalan hasonlóság szükségessé teszi a kettő párhuzamos alkalmazását, természetesen azonkívül, hogy a játék önálló és sokrétű nevelő, személyiségformáló stb. jelentősége is felbecsülhetetlen.

A következőkben a testnevelési és sportjátékok kapcsolatáról, elsősorban az általános iskolai oktatásban mutatkozó kölcsönhatásukról, egymást segítő, kiegészítő szerepükről kívánok szólni — természetesen a teljességre törekvés igénye nélkül, mivel a téma sokrétűsége ennek bővebb kifejtését itt nem teszi lehetővé.

A sportjátékok — elsősorban a kosárlabda, kézilabda — az általános iskola felső tagozatában nyer polgárjogot. A technikai és taktikai anyag szakszerű, specializált, tudatosított oktatása itt kezdődik. A tanterv egyértelműen kimondja, hogy az 5. osztály testnevelési játékanyaga készítsen elő a későbbiek során tanítandó sportjátékokra, a perspektivikus szemlélet viszont megköveteli, hogy ezt az előkészítést lényegesen korábban kell megkezdeni. A testnevelési és sportjátékok kapcsolata ideális körülmények között már az általános iskola 1. osztályától kezdve jelentkezhet egy olyan tudatos, előkészítő munkában, melynek hatására a későbbiek során a tanterv által előírt sportjátékok mozgásanyaga viszonylag jól és gyorsan oktatható lesz.

Milyen típusú játékok a legalkalmasabbak erre az előkészítő munkára az általános iskola alsó tagozatában? A játékelmélet foglalkozik ezekkel a kérdésekkel, elsősorban pedagógiai-pszichológiai okfejtésekkel pontosan meghatározza, leírja az egyes életkorok jellemző játékait.

Detre Pál Játékelmélet című főiskolai jegyzetében írja a következőket: „Az 1—2. osztályosok játékainak legnagyobb része feladat-, illetve szerepes játék. Tartalmukat az a törekvés szabja meg, hogy a gyermekek a játékban elsajátítsák a pontosabb, tökéletesebb, jobban koordinált mozgást. Ezért legalkalmasabbak a következő mozgáselemeket és feladatokat tartalmazó játékok: átfutások, szétfutással menekülés (Őr bácsi), futás irányváltoztatásokkal (Egyszerű fogó), versengések (Jöjj velem), körbe futások (Hogy a kakas), feltételezett akadályok leküzdése átugrással, felmászással, kúszással, labda dobása célba, labda elkapása és átadása. Mindegyik játék egy vagy legfeljebb két mozgásformát tartalmazhat. (Hasonló értékelés, rendszerezés található Varga Péterné Az iskolai testnevelés játékai c., 1971-ben megjelent könyvében.)

A 3., 4. osztályos tanulók játékai hosszabb ideig tartó erőfeszítést kívánnak, mint az előző időszak játékai. Legjobban a va-

dászjátékokat (Nyúl és a vadász), váltójátékokat, sorversenyeket és labdajátékokat szeretik. A labdajátékok közül főleg azok alkalmasak számukra, melyekben üldözés, menekülés és mozgó célra dobás jelenti a játék tartalmát. „Általában a pontos, gyors mozgást igénylő feladatok érdeklik őket, különösen, ha egyéni vagy csapatok közötti versengéssel kapcsolatosak. Nagyfokú ügyességet árulnak el a felfújt labdával végzett játékokban."

A fentiek alapján kitűnik, hogy a sportjátékok egyszerűbb technikai elemeinek megalapozása már ezekben az osztályokban megkezdődhet. Vonatkozik ez elsősorban a labda nélküli technikai elemekre, de alapjaiban érvényes a labdával végzett technikai mozgásanyag vonatkozásaiban is. Célszerűtlen lenne azonban ezekben az osztályokban az egyes mozgáselemek tudatosítása, játék közben történő javítgatása, mivel ezekkel a testnevelési játékokra jellemző pozitív, pedagógiai-pszichológiai értékek jelentősége csökkenne.

Nagy változást jelent az előbbiekkel szemben az 5. osztály. Itt már komoly szerepet tölt be a tudatosítás, a jártasságok és készségek kialakítása. Idézet Detre Pál jegyzetéből: „Az 5—8. osztályosok számára legalkalmasabbak azok a játékok, melyekben az ügyességet, koordinált mozgást kívánó mozgáselemek dominálnak. A tanulók itt már bonyolultabb közösség tagjai, és a differenciált játékszerepeket viszonylag jó taktikai érzékkel tudják betölteni. Játékaik legnagyobb része küzdő csapatjáték, melyben a résztvevőket egységes cél, csapatuk győzelméért folyó küzdelem kapcsolja össze. Az eredményes játék feltétele a kölcsönös támogatás, segítségnyújtás, az egyéni érdekek alárendelése a közösség érdekeinek, a játék szervezettsége (védelem és támadás összhangja), a szabályokhoz való alkalmazkodás és a fegyelmezettség. A szabályok pontosan meghatározzák a játékos jogait és lehetőségeit, és a közösség szigorúan megköveteli minden egyes játékostól, hogy alkalmazkodjék is a szabályokhoz.

A serdülők csapatjátékai egyre jobban megközelítik a sportjátékok színvonalát. Mindegyik kapcsolatban van a közösségi érdekkel és a serdülők hősiességre, romantikára irányuló hajlamával. Igen nagy jelentősége van a küzdőjátékoknak és a váltóversenyeknek. Számos játékuk átmenet a sportjátékokhoz (zsámolylabda, adogatóverseny stb.), mert bennük egyes sportjátékok technikai elemeit alkalmazzuk."

Ezen a ponton — az általános iskola 5. osztályától — a legszorosabb kapcsolat jelentkezik a testnevelési és a sportjátékok oktatásában. Ettől kezdve jól érzékelhető az alsóbb osztályok játékos mozgásanyagának, illetve a sportjátékok oktatásával párhuzamosan feldolgozásra kerülő játékok anyagának transzferhatása. A jól megválasztott testnevelési játékok speciális és komplex transzferhatásukkal segítik, kiegészítik a sportjátékok oktatását.

Hogyan kapcsolódhat a kettő egymáshoz, milyen céllal alkalmazhatók a testnevelési játékok a sportjátékok oktatásában?

Általában két fő célkitűzésünk lehet: egyrészt a technikai-taktikai elemek közvetett és közvetlen előkészítése, másrészt az ismert technikai-taktikai elemek játék közben történő alkalmazása.

A továbbiakban néhány gyakorlati példával kívánom szemléltetni — nagyjából alkalmazkodva a testnevelési játékok ismert felosztási rendszeréhez — a testnevelési és sportjátékok előbbiekben említett kettős kapcsolatát. Természetesen nem térhetek ki olyan részletkérdésekre, mint a nemek közti különbségek, életkori sajátosságok, egyes osztályok tantervi anyaga, objektív feltételek stb. A feldolgozás elsősorban általános, lehetőleg minden sportjátékra érvényes, főleg azonban a kézi- és kosárlabdában felhasználható játékanyagot öleli fel.

A technikai-taktikai elemek közvetlen előkészítési lehetősége

Az itt feldolgozásra kerülő játékok elsősorban a labda nélküli technikai elemek közvetlen előkészítését szolgálják, de általá-

nos és speciális mozgásanyagukkal lehetőséget biztosítanak a labdával végzett mozgások célszerű előkészítésére is. Jellemzőjük, hogy különösebb tudatosítást nem igényelnek. A játék anyagának jó összeválogatása lehetőséget nyújt arra, hogy a tanítandó technikai elemet már majdnem a sportjáték színvonalán hajtsák végre a tanulók.

Fogójátékok

Valamennyi fogójáték alkalmas a labda nélküli technikai elemek tanítására. Megfelelő sorrendet felállítva nehezíthetők ezek a játékok, végső fokon a taktikai érzék fejlesztésére is alkalmasak. Legegyszerűbb forma az Egyszerű fogó. A megindulás, a futómozgás és az irányváltoztatás előkészítésére alkalmas. Összetettebb, nehezebb a Páros fogó, majd a Balatoni halászat, melyek az egymáshoz való alkalmazkodást, a fejlettebb játéktér-áttekintést és helyezkedést is igénylik. A súlypontsüllyesztéssel történő megállás előkészítésére rendkívül alkalmas a Nyúl a bokorban. Ennél a játéknál a kézfogással szemben álló párok keze alatt történő bebújás és megállás kényszerítő helyzetet teremt a súlypont süllyesztésére. A különböző irányokba történő gyors indulás, irányváltoztatás, valamint a taktikai érzék fejlesztésére alkalmas az Üsd a harmadikat játék. Gyors indulás, cselezés, induló cselek alkalmazására a Testcseles fogó. Elsősorban a taktikai érzék fejlesztésére a Keresztező fogó. Ennél a játéknál a menekülő és a fogó közt keresztbe futó játékos sértetlenséget biztosít a menekülőnek. Megtalálhatók ebben a játékban az elzárások alapelemei. Az esések, gyors felállás előkészítésére rendkívül jó a Fekvő fogó, mely különösen kedvelt játéka a fiúknak, de ügyesebb lányok is játszhatják. Jó játék a Kotlós és a kánya, mely az alapállás, alapmozgás gyakorlása mellett igen erős kondicionáló jelleggel is bír.

Váltóversenyek

A fogójátékokhoz hasonlóan a labda nélküli technikai elemek, de bizonyos formákban a labdás, illetve komplex mozgásfeladatok előkészítését is szolgálják. Előnyük az előbbiekkel szemben, hogy egy csapat érdekeiért dolgoznak az egyének, valamint az, hogy — a sportjátékok egyes feladatmegoldásaihoz hasonlóan — meghatározott pályán kell mozogni. A csapatszellem kialakítása, a mozgásirány begyakorlása és a fegyelmezett feladatvégrehajtás szempontjából kiváló játékok. A pályán elhelyezett tárgyakkal, akadályokkal meghatározható a játék célja. Alapfokon jó, ha minden játékos ugyanazt a feladatot hajtja végre; a későbbiek során azonban egyéni feladatok is adhatók minden játékosnak. A váltóversenyek keretében gyakorolt feladatmegoldás a sportjátékok egyéni játékára készít fel, mintegy hozzájárulásként az egész csapat jobb teljesítményéhez.

A váltóversenyek labdatechnikai közvetlen előkészítő szerepe ne terjedjen ki a nehezebb technikai elemekre. A cél elsősorban a labdaérzék fejlesztése legyen, és az egyszerűbb — alaptechnikai — elemek előkészítése. Bizonyos esetekben célszerűtlen lehet egyes labdás elemek játékkal történő előkészítése, mert olyan hibák beidegzéséhez vezethet, melyek a későbbiek során alig javíthatók. Pl. a labdavezetéssel történő váltóversenyek nem megfelelő alkalmazása ellépéshez, lépéshibához vezethet.

Egyéni versengések

Az egyéni versengések közül a legjobbak a célzáspontosságot és a dobóerőt fejlesztő versenyek. Ilyenek a különböző célba gurító, dobó, valamint a távolba dobó versenyek. Ezek alapjaiban tartalmazzák a sportjátékok gól- és pontszerzési lehetőségeit. Fiziológiai hatáskiváltásuk növelhető, ha párban felállva hajtják végre a tanulók ezeket a játékokat. Pl. a tanulók egymással szemben nyitott vonalban helyezkednek el. A két sor távolsága 16—20 méter legyen. A céltárgyat a párok között középen kell elhelyezni. Cél: a labdával gurítással vagy dobással a céltárgyat eltalálni. Győz az a tanuló, aki a meghatározott számú kísérletből a legtöbb találatot érte el.

Sorversenyek

A sorversenyek előnye, hogy ezekkel a játékokkal viszonylag nagy terhelés érhető el, valamint jól fejlesztik a sportjátékoknál nélkülözhetetlen ütem- és ritmusérzéket. Célszerű ezért olyan versenyeket játszatni, ahol az egész sornak egy meghatározott feladatot kell végrehajtania úgy, hogy a sor valamennyi játékosa az első, illetve az előtte levő társ mozgását utánozza. Pl. sorversenyek tárgykerüléssel. A csapatok egyes oszlopban, egymástól 3—4 méter távolságban állnak fel az indulóvonal mögött. Minden sorral szemben 15—20 méterre egy-egy ugrómércét helyezünk el. A sorok jelre egyszerre indulnak, és meghatározott módon haladva, meghatározott feladatokat végrehajtva, a szemben levő tárgy megkerülése után eredeti helyükön állnak fel. A tovahaladás formái lehetnek futás, négykézlábjárás, egylábon szökdelés, futás oldalt vagy hátra stb. Feladatok lehetnek: átfutás meghatározott mozgásmóddal stb.

Labdajátékok

Az alaptechnikai elemek előkészítését, valamint a labdaérzék fejlesztését szolgálják. Jelentős részük már — technikai, taktikai vonatkozásokban, valamint szabályaikban — közvetlen előkészítői lehetnek egyes sportjátékoknak. Pl. zsinórlabda, háromudvaros zsámolylabda stb.

Egyes esetekben óvatos fenntartással kell kezelni az úgynevezett „menekülőjátékokat", mint pl. a Nyúl és a vadász, Vadászlabda, Seregfogyasztó. A sportjátékok játékrendszereinek egyik jellemzője a célszerűen labda irányába történő mozgás. Vonatkozik ez mind a támadó, mind a védő játékosokra. Ezért adott oktatási szituációkban nem célravezetőek azok a testnevelési játékok, ahol a labda elől és a labdát birtokló játékos elől menekülni kell.

Az ismert technikai-taktikai elemek alkalmazása a játékokban

A technikai elemek játék közben történő alkalmazásakor lényeges annak szem előtt tartása, hogy a tanulók azokat már viszonylag jól, elfogadhatóan tudják végrehajtani zavaró körülmények között is. Tehát csak azoknak a technikai feladatoknak a végrehajtását szabad játék közben viszonylag magas szinten „hibátlanul" megkövetelni, amelyek gyakorlására megfelelő idő és lehetőség állt rendelkezésre. Még ebben az esetben is — különösen a játék kezdetén — nagy technikai visszaesésekkel lehet számolni. Ennek elkerülésére célszerű olyan játékokat játszatni, melyeket alapjaikban vagy teljes egészükben ismernek a gyerekek, változást csupán az alkalmazott technikai elemek meghatározása, azok kötöttsége jelent.

A tanult technikai elemek testnevelési játékokkal történő gyakorlása gyakran célszerűbb, mint az adott sportjáték keretein belül, még az esetlegesen könnyített szabálylehetőségek mellett is. Vonatkozik ez elsősorban a sportjáték tanításának kezdeti szakaszára, mikor is az egyszerűbb testnevelési játékok szabályai könnyebbé, kevesebb hibával végrehajthatóvá teszik a mozgást, megőrizve mégis a játék természetes velejáróit. A testnevelési játékok sorrendjének célszerű adagolásával a tanulók fokozatosan jutnak el az egyszerűbb sportjátékokon keresztül a valamennyi szabályt alkalmazó, esetleg versenyszerű sportjátékokig.

Az ismert technikai-taktikai elemek gyakorlására felhasználhatók mindazok a testnevelési játékok, melyek a korábbiakban — az előkészítő játékok között — szerepeltek. Különbséget főleg a megváltozott — növelt — követelmények jelentenek, elsősorban a technikai végrehajtás színvonalának megkötésével. Lényeges különbség az is, hogy itt zömmel labdával végrehajtott technikai elemekkel találkozunk, mivel ezek feldolgozása több időt, alaposabb átdolgozást igényel. Míg a labda nélküli technikai elemek előkészítő játékai azok elsajátítását, megtanulását is eredményezhetik, addig a labdával végzett technikai elemek módszeres felépítése, azok testnevelési játékok keretében történő gyakorlása csak az oktatás kezdetét jelentik.

Kiválasztás atlétikában

TÚRI IMRE

Egy sportág fejlődése szempontjából döntő jelentőségű, hogy milyen hatásfokú a kiválasztási módszer.

Ebben a rövid cikkben egy 1972 decemberében lefolytatott felmérés alapján kiválasztott 20 középiskolai tanuló (később sportoló) fejlődéséről, a sportbeli előrehaladás tapasztalatairól szeretnék beszámolni. A 20 sportolót 269 tanuló felmérési adatai alapján választottam ki.

Felmérési szempontok:

életkor,
testmagasság,
testsúly,
lábfejméret,
csípőszélesség,
lazaság (váll, csukló, törzs, lábterpesz),
kézgyorsaság,
30 m-es futás.

1. Első kísérlet:

A felmérési szempontok meghatározásában saját tapasztalataimat használtam fel.

Három atlétának — egy lány, két fiú (ugró, dobó, futó) — a kiválasztását a fenti szempontok szerint végeztem *(I. táblázat)*.

A távolugró lány „A" és a diszkoszvető fiú „C" adatait 1968 decemberében vettem fel. A hosszútávfutó fiú „B" felmérését 1970 decemberében végeztem. Az előbbi két tanuló 4 évet edzett (az első évben heti 3, majd 5 edzéssel készült), az utóbbi heti 5 foglalkozáson vett részt. A feladat az volt, hogy „A" és „C" tanuló gyorsaságát rögzítsük. Így az első évben gyorsasági és gyorsasági-állóképességi gyakorlatokat végeztek. „B" tanuló elsősorban állóképességi feladatokat hajtott végre, hogy növekedjen tüdejének vitálkapacitása. Emellett „A" és „C" tanuló kismértékben speciális ugró, ill. dobó feladatokat is végrehajtott.

Eredményeik:

„A" távol: 580 cm 1972. I. oszt. szint
„B" 3000 m 9:07,2 1972. ifj. ezüstjelvényes szint
„C" diszk. 49,22 m 1972. ifj. aranyjelvényes szint

Tehát a felmérés adatai és az elért eredmények összevetéséből adódó következtetések alapján végeztem a kísérletet. Természetesen ebből a korosztályból sem ért el mindenki jó eredményt.

Az okokat a következőkben látom:

— a felmérés fizikai jellegű volt. Tehát ebből a szempontból nem teljes, de utólagos korrekciót nem lehetett alkalmazni;

— a tanulók pszichikai irányultságát nem mértem fel, pl. nem volt kedve a felmérés által javasolt sportághoz;

— az időleges eredménytelenség kedvét szegte.

Mindezt természetesen azért írtam le, hogy indokoljam — nagyobb létszámú kísérleti személy esetén — ugyanazon módszer szerinti felmérés és kiválasztás megindítását.

Második kísérlet:

Minden sportág szempontjából a kiválasztáskor több adatot kell megvizsgálni *(II. táblázat)*.

1. Életkor

A sportot (általában a mozgást) kisgyermekkorban lehet megkedveltetni. Természetesen a specializálódás — különösen atlétikában — csak később, 14—16 éves korban következhet.

Felmérésemben 1956—1959-ben született lányok, ill. fiúk vettek részt. Előképzettségük változó képet mutatott. Mindössze az 1956-os születésű tanulók — tehát a 16 évesek — között volt több technikai szempontból minimálisan előképzett tanuló. A fiatalabb korosztályoknak nem volt sportbeli felkészültségük. Természe-

Felmérési adatok *I. táblázat*

Életkor	Testmagasság	Súly	Lábméret	Lazaság					Kézgy.	30 m
				Csípő	Váll	Csukló	Törzs	Lábt.		
„A" ugró l. 1954.	173	57	38	31	átl.	85°	90°	120°	0,12"	4,3"
„B" futó f. 1955.	167	52	41	28	átl.	85°	85°	100°	0,13"	3,8"
„C" dobó f. 1953.	118	77	43	34	max.	85°	90°	110°	0,11"	3,5"

II. táblázat

Neme	Sorsz.	Életkor	Testm.	Súly	Csípőszél.	Lábfejméret	Lazaság				Kézgy.	30 m	1973-as eredmény
							Váll	Csukló	Törzs	Lábt.			
Dobók; a kiválasztás a „C" tanuló felmérési eredményei alapján történt													
L	11	1959	165	58,5	28	37	max.	90°	90°	130°	0,13"	4,6"	D. 30,08 m
F	41	1958	177	74	36	42	max.	95°	80°	110°	0,14"	4,4"	D. 31,32 m
F	52	1958	174	75	33	42	átl.	95°	85°	110°	0,12"	4,2"	D. 34,10 m
F	16	1959	176	70	30	42	max.	95°	90°	120°	0,14"	4,6"	D. 32,10 m
F	19	1957	196	92	37	46	átl.	90°	90°	100°	0,10"	4,0	D. 42,60 m
F	10	1956	181	71	32	43	max.	95°	90°	110°	0,13"	4,1"	D. 37,22 m
F	12	1958	185	72	31	43	max.	95°	85°	120°	0,14"	4,0"	D. 34,12 m
F	131	1957	178	72	36	42	átl.	95°	85°	110°	0,13"	4,1"	D. 33,12 m
L	46	1958	169	79	33	39	max.	95°	85°	110°	0,16"	5,3"	D. 31,68 m
F	198	1956	193	90	37	44	átl.	95°	90°	110°	0,13"	4,4"	D. 44,40 m
F	242	1956	186	81	34	45	max.	90°	90°	120°	0,13"	4,2"	D. 38,82 m
Futók; a kiválasztás a „B" tanuló felmérési eredményei alapján történt													
L	21	1956	164	55	26	37	átl.	90°	75°	110°	0,16"	4,3"	800 m 2:30,1
F	13	1956	183	63	27	42	átl.	85°	75°	100°	0,15"	4,0"	3000 m 10:10,1
F	73	1959	170	55	30	42	max.	90°	80°	100°	0,15"	4,1"	800 m 2:18,1
F	18	1958	164	54	29	39	átl.	85°	75°	100°	0,14"	4,0"	800 m 2:17,6
F	174	1958	175	60	30	41	átl.	80°	85°	110°	0,11"	3,5"	100 m 11,9
L	218	1958	168	55	28	37	átl.	80°	80°	110°	0,15"	4,4"	400 m 68,1
Ugrók: a kiválasztás az „A" tanuló felmérési eredménye i alapján történt.													
F	110	1958	166	59	31	41	átl.	80°	90°	120°	0,12"	3,5"	Távol; 5,82
F	14	1957	178	64	32	43	átl.	80°	85°	110°	0,13"	3,8"	Távol; 5,62
F	237	1956	172	57	29	40	max.	85°	90°	120°	0,11"	3,5"	Távol; 6,41

tesen az iskolai tantervi követelményeknek jól megfeleltek. Pl. ismerték a kézilabdázás alapelemeit, azonban atlétikával különösebben nem foglalkoztak.

Így érthető, hogy a felmért 269 tanulónak mindössze 7,4%-a — tehát 20 fiú, ill. lány — vállalta a kísérletben való részvételt.

2. Testmagasság

A sportoló eredményességét döntően befolyásolja a testmagassága. Minden sportág versenyzőinek vannak jellemző testméreteik, amelyektől döntően eltérni nem célszerű. Pl. alacsony termetű tanulót ne irányítsunk a diszkoszvetés vagy súlylökés felé. Természetesen ifiknél a testmagasság változik, ezért nem szükséges — ez elsősorban az atlétikára vonatkozik — a korai specializálódás. A táblázatból megállapítható, hogy 16—17 éves korban lányoknál 165—172 cm az átlagmagasság. Ez vonatkozik a dobókra, a futókra és az ugrókra egyaránt. Fiúknál már nagyobb a különbség a dobók javára.

Dobók: 180—190 cm,
futók: 170—180 cm,
ugrók: 170—175 cm.

3. Testsúly

Ifjúságiaknál, de felnőtteknél is a legjobban befolyásolható testi adottság. Vannak — elsősorban ifjúsági korban levő sportolók —, akik igen gyorsan képesek — anabolikus szerek nélkül — nagy tömegű aktív izmot „felszedni". Ez igen fontos — különösen a dobóknál —, mert a sportoló és a dobószer közötti viszony egy bizonyos határig — amíg a gyorsaságot nem gátolja — döntően meghatározza a versenyző eredményességét.

4. Csípőszélesség

A kiválasztásnál ifjúsági korban igen fontos a két csípőtövis közötti távolság mérése. Csak az átlagosnál szélesebb csípővel rendelkező tanuló erősödését és testsúlynövekedését lehet optimális mértékben elősegíteni. A közép- és hosszútávfutóknál ez a követelmény ellentétes. A lépéshosszúságot a keskeny csípő segíti a legjobban. Ugróknál az átlagos csípőszélesség elfogadott. A csípőtövis távolságának mérésekor a legnagyobb szélesség dobóknál:

lányok: 30 cm,
fiúk: 35 cm;
futóknál: lányok: 27 cm,
fiúk: 29 cm;
ugróknál: lányok: 29 cm,
fiúk: 31 cm.

5. Lábfejméret

A lábfejméret felmérése szükséges, mert az atlétáknál — különösen a dobóknál és ugróknál — az eredményességet befolyásolja.

Ugró- és futóatlétáknál a lábfej nagysága előnyösen határozza meg az elrugaszkodást a talajról. A dobóknál az egyensúly biztosítása a lábfej feladata. A kitámasztás határozottsága a lábfej nagyságától is függ.

6. Lazaság

A tanulók általános izom- és ízületlazasága különböző. A kötött izomzatú sportoló igen sérülékeny annak ellenére, hogy egy határig igen gyorsan fejlődik. Ez elsősorban az erős, tömör izomzatának tulajdonítható. Később ez a fejlődés megáll. A sportoló lazasága javítható. Azonban célszerű, ha kiválasztáskor a lazább izomzatú sportolókat részesítjük előnyben. Itt az eredményesség kezdetben igen lassú, de fokozatos erősítéssel — amelyet csak 16—17 éves korban kell elkezdeni — a folyamatos fejlődés biztosított. Tehát az izom- és ízületlazaság a fejlődés szempontjából — a gyorsaság mellett — a legfontosabb adottság. A felmérést a váll, a csukló, a törzs és a lábterpesz lazaságával végeztem.

a) A váll lazasága:

Dobóknál ez elsőrendű követelmény ahhoz, hogy a szert megfelelően felgyorsítsák. Maximális váll-lazaságnak vettem, amikor felmérésben részt vevő tanulók oldalsó középtartásban előrefordított tenyérrel karlendítést végeztek hátra, úgy, hogy kézfejüket a test mögött összeérintették. A párhuzamosig történő hátralendítést átlagosnak vettem.

b) A csukló lazasága:

A súlylökés szempontjából alapvető követelmény. A táblázatban látható értékeket az alkar és a kézfej által bezárt szög adta. Mind a lányok, mind a fiúk esetében a kiválasztáskor a 85—95°-os csuklólazaság a megfelelő, ennél merevebb csuklóval állandó sérülésnek van kitéve a sportoló. A csukló lazasága nemcsak a dobóknál, de általában a futóknál és ugróknál is mutatja az általános ízületi lazaságot.

c) A törzs lazasága:

A lazaságnak ezt a formáját a torzió nagyságáról állapítottam meg. A tanuló nyújtott terpeszülésben ül. A csípőszélességi tengelye és az elfordított váll által bezárt szög adja a törzs torziószögét.

Dobók: a szer felgyorsítása szempontjából a torzió igen fontos. A 85—90°-os elfordulás jó teljesítménynek mondható.

Futók: A törzs lazasága a tüdő vitálkapacitását is befolyásolja. A 70—85°-os torzió átlagos értékű.

Ugrók: Minden ugrásnál fontos a homorítás. Ezt a törzs lazasága adja. A 85—90°-os törzslazaság szükséges a jó teljesítményhez.

d) Lábterpesz:

A szög nagyságából következtetni lehet a csípő és a combhajlító izmok lazaságára. Mindkettő döntően befolyásolja az eredményességet atlétikában is.

Dobók: 110—130° közötti értékek adódtak felmérésemben. Megfigyeléseim alkalmával azt tapasztaltam, hogy a nagy terpesz (tehát laza csípő) a diszkoszvetés indítását (bal térd indítása) és a kidobóterpesz helyes felvételét megkönnyíti.

Futók: A combhajlító izmok lazasága — a terpesz nagyságából adódóan — meghatározza a lépéshossz alakulását. Az adatok megállapításakor a futók terpeszszögei 100—110°-osak voltak.

Ugrók: A roham lépéshosszát és az elrugaszkodás erejét a combhajlító izmok lazasága, a láb légmunkáját a csípő lazasága nagymértékben befolyásolja. A lábterpesz értékei ugróknál 110—120°-osak voltak.

7. Gyorsaság

Kétféle gyorsaságot kell mérni a felméréskor:

a) kézgyorsaság,

b) lábgyorsaság, (futógyorsaság).

a) A kézgyorsaság nem azonos a kézzel mért reakcióidővel. A reakcióidő a tudatos idegreflexeknek az a sebessége, amely valamely külső inger hatására a mozgást megindítja. Pl. adott jelre felvillanó fényforrás kikapcsolása. Ez azt jelenti, hogy egy átlagember milyen gyorsan tud reagálni egy külső adott jelre. Akinek a reakcióképessége nagy, az rövid idő alatt képes — megadott jelre — cselekedni. A jobb reakcióképességű sportoló tehát hamarabb „kapcsol". A reakcióképesség különleges —az idegrendszer kedvező tulajdonságaiból adódó — egyéni adottság, amely tervszerű, rendszeres gyakorlással fejleszthető. Az ember átlagos reakcióképessége 0,3 mp. Sportolóknál (pl. vívók, ökölvívók stb.) 0,1—0,07 mp. Természetesen a sportoló kb. 2 m-rel előnyösebb helyzetből indul, mint egy átlagember. Tekintettel arra, hogy a legtöbb sportmozgást nem egy adott jelre kell végrehajtani (pl. labdajátékok), így a kiválasztás szempontjából — pl. a kézmozdulat gyorsaságának mérésére — a reakcióidőt nem lehet alkalmazni.

A *kézgyorsaság* tehát azt jelenti, hogy egy vagy több mozdulatot, ill. mozdulatsort milyen sebességgel tud egy sportoló (vagy egy átlagember) végrehajtani.

A kézmozdulat gyorsaságát századmásodperces stopperórával mértem. A stopperórát a dobókéz hüvelykujjának el kellett indítani, ill. meg kellett állítani. A kapott időeredmény a kézmozdulat gyorsaságát adja századmásodpercben. Ez igen fontos a dobások befejező szakaszában, amikor a kar munkája kerül előtérbe.

Dobók:

Kiemelkedő a 19. sorszámú fiú eredménye, aki a mérésnél 0,10 mp időt ért el, de jó az időeredménye a táblázatban szereplő több tanulónak is.

b) A *lábgyorsaságot* 30 m-es állórajtos futással mértem. A kapott időeredményekből le lehet mérni a láb mozdulatgyorsaságát. Ez nemcsak futóknál és ugróknál, de a dobóknál is fontos, mert meghatározza a végrehajtás lendületét és a kitámasztás gyorsaságát. *Eredmények:* az eredmények, amelyeket a tanulók (most már sportolók) elértek, nem sokat mondanak a fejlődésről. Nincs összehasonlítási alap arról, hogy milyen eredményt értek el az előző évben, mert akkor még nem sportoltak. Néhány jó eredménytől eltekintve a teljesítmények átlagosak.

Az átlagos eredményeknek több oka lehet, de ezek közül, azt hiszem, a legfontosabb az, hogy ezek a tanulók nagyrészt technikai és gyorsasági gyakorlatokat végeztek. Az erősítő munkát 1973 decemberében kezdtük el. Így — mert elsősorban dobóatlétákról van szó — az 1974-es év sikeresebbnek ígérkezik.

Összegezve:

A felmérés nem teljes, mert a vitálkapacitást, a ruganyosságot és pszichikai állapotot is mérni kellett volna. Eszközök hiányában azonban meg kellett elégednem ezzel a módszerrel. Úgy érzem, hogy ez a módszer is segítség lehet a testnevelő tanároknak ahhoz, hogy tanulóikat megfelelő sportághoz irányítsák.

Életkor és motiváció I.

DR. NAGY GYÖRGY

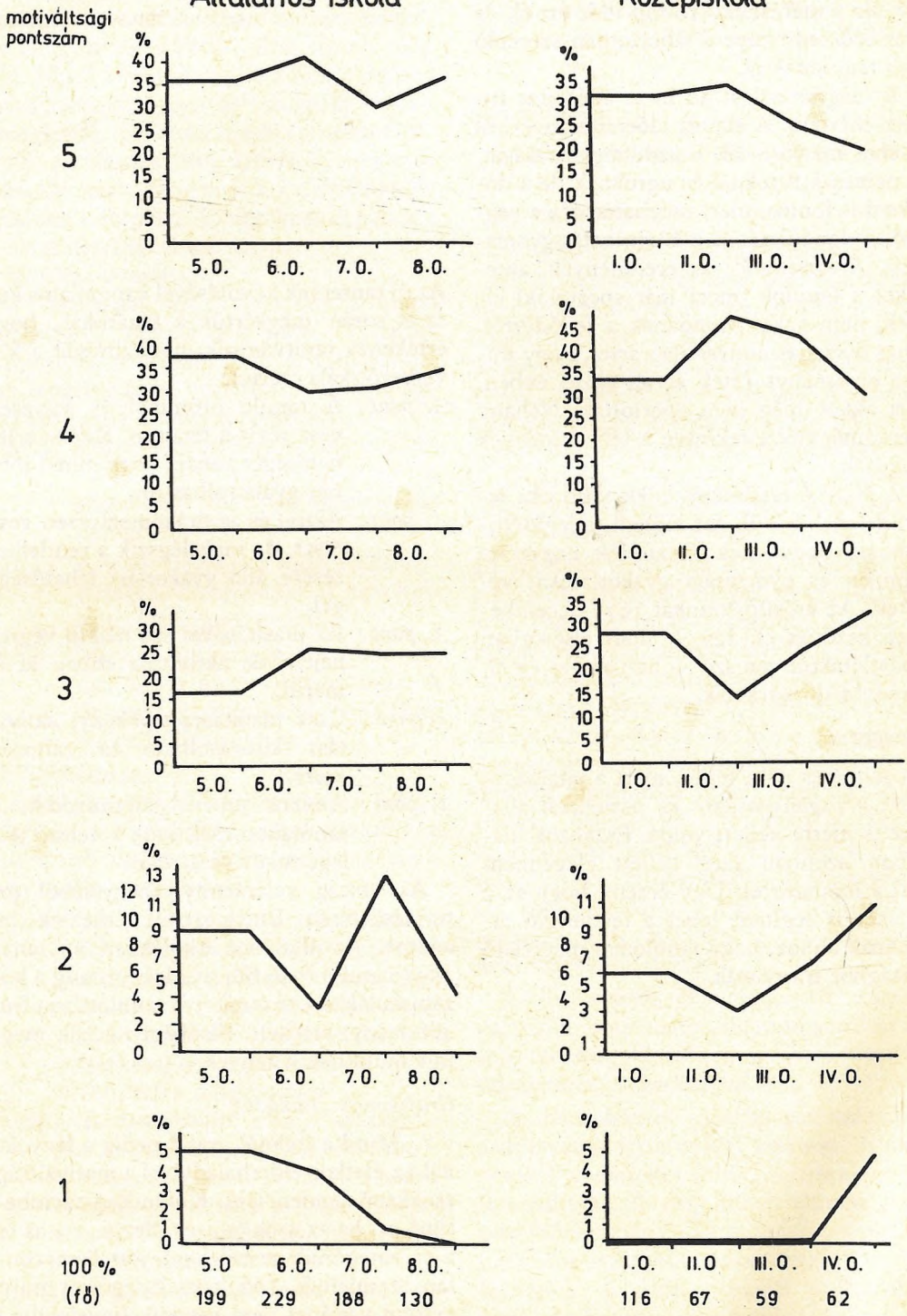
Az új tantervek készítésével kapcsolatos kutatás során megkértük a tanárokat, hogy értékeljék tanítványaik motiváltságát a következő skála szerint:

5. *pont:* A tanuló örömmel és szívesen vesz részt a tanórán. Keresi a lehetőségét annak, hogy minél többet gyakorolhasson.
4. *pont:* Aktív, és az órákon szívesen vesz részt, de megelégszik a rendelkezésére álló gyakorlási lehetőséggel.
3. *pont:* Az utasításokat szó nélkül végrehajtja, de aktivitása ebben ki is merül.
2. *pont:* Csak biztatásra tevékeny, aktivitása kifogásolható és változékony.
1. *pont:* Amikor teheti, félrehúzódik, a tanórákon csak azok kötelező jellege miatt vesz részt.

Az ország valamennyi megyéjéből (és természetesen Budapestről) érkeztek be adatok. Az általános iskolákban 22 tanár 1500 tanulót (746 fiú, 754 leány), míg a középiskolákban 16 tanár 770 tanulót (304 fiú, 466 leány) értékelt. Elsőként nézzük meg, mit mutatnak a tények:

Grafikonok, táblázat

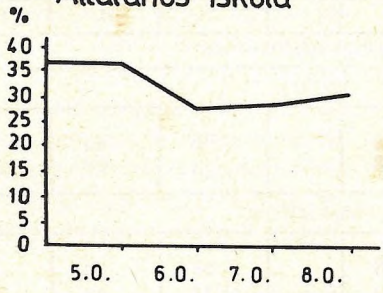
1. Mind a fiúknál, mind pedig a lányoknál az életkor előrehaladtával a motiváltság csökkenő tendenciájú. Különösen szembetűnő ez, ha az 5-ös és 4-es illetve, a 3-as és 2-es kategóriák százalékarányait összevontan szemléljük. (Az 1-es kategóriát mint extrém variánst nem vesszük figyelembe.)


FIÚK
Általános iskola
Középiskola
motiváltsági pontszám
5
4
3
2
1
%
5.0. 6.0. 7.0. 8.0.
I.O. II.O. III.O. IV.O.
100 %
(fő)
199 229 188 130
116 67 59 62

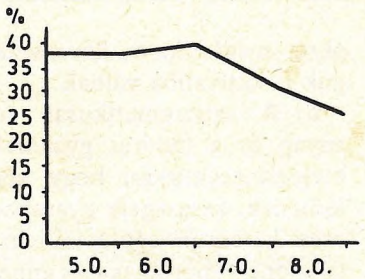
LÁNYOK

motiváltsági pontszám

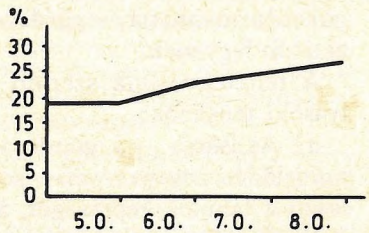
Általános iskola



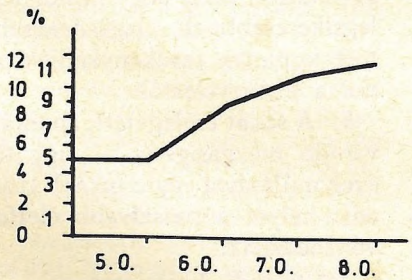
5



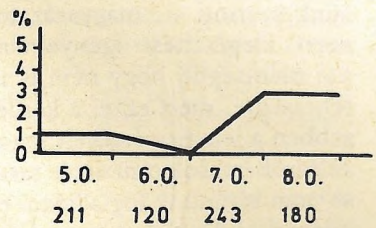
4



3



2

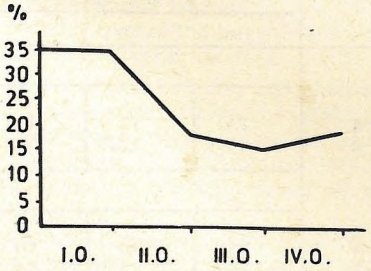


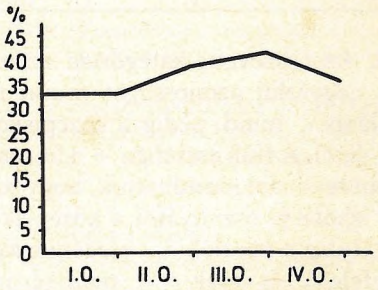
1

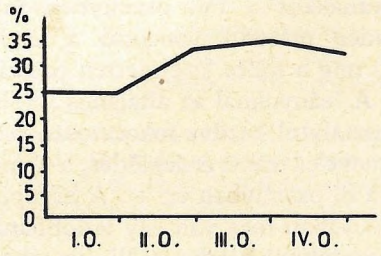
100% (fő)

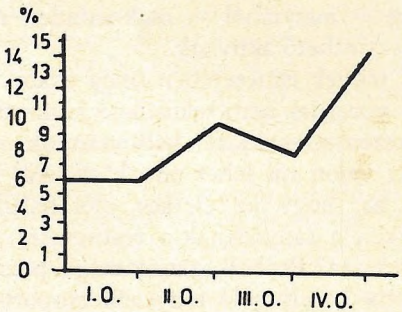
211 120 243 180

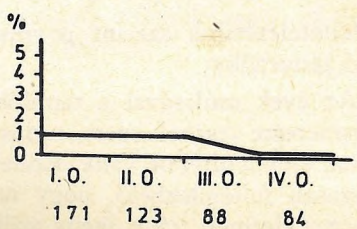
Középiskola











171 123 88 84

Motiváltsági kategória	Általános iskola					Közép			
	5.	6.	7.	8.		I.	II.	III.	IV.
	osztályok százalékarányai								
	FIÚK								
5—4	74	71	62	72		66	82	69	50
3—2	25,5	28,6	37	28		34	18	31	45
	LEÁNYOK								
5—4	75	68	61	58		68	56	57	53
3—2	24	32	36	39		31	43	43	47

2. Az összevont kategóriák százalékaránya nagyfokú azonosságot mutat mind az általános-, mind pedig a középiskolai osztályoknál. A fiúk esetében — a fő tendenciát tekintve — azt mondhatjuk, hogy az általános iskola 5. osztályától a középiskola III. osztályáig a tanulók 3/4 részének aktivitása megfelelő, és csak 1/4 részüké nem az. Ugyanakkor a IV. osztályban már csak minden második vonzódik a testneveléshez, míg a többi kifejezetten passzívvá válik. A leányoknál az általános iskolában az 5. osztálytól kezdve fokozatosan csökken a testnevelés iránti érdeklődés, s a mélypontot a 8. osztályban éri el. A középiskola I. osztályában még van egy fellobbanás, de a II. osztálytól kezdve a IV. osztályig bezárólag — nagyjából — csak minden második tekinthető aktívnak.

E tények ismeretében (még akkor is, ha ez a vizsgálat nem tekinthető kimondottan reprezentatívnak) fel kell vetnünk a kérdést: vajon mi lehet ennek az oka, miért van az, hogy az életkor előrehaladtával csökken a tanulóknak a testnevelés iránti vonzódása? Próbálkozzunk meg a pozitív és negatív befolyásoló tényezők csoportosításával!

A feltételezésünk szerint *pozitív* befolyásoló tényezők:

a) Az évek múlásával a tanulók egyre több ismeretre tesznek szert, tudásuk alaposabbá, elmélyültebbé válik. Ennek alapján jogosan feltételezhető, hogy az aktív, egészséges életmód iránti igény szükségességét megértik, és következésképpen maguk is aktívabbá válnak.

b) A szisztematikusan felépített tananyag és a tanórai gyakorlás lehetőséget biztosít számukra, hogy képességeik fejlődjenek, készségeik gyarapodjanak, illetve ezen keresztül egyre jobban elsajátítsák a tanulandó sportágakat, s ennek révén sikerélményekben — ami optimális motiváltságukat biztosíthatja — gazdagodjanak, ezért aktívak legyenek.

A feltételezésünk szerinti *negatív* befolyásoló tényezők:

a) Az iskola — a gondosan kiválasztott művelődési anyaga révén — sokoldalúan fejleszti a tanulók képességét, alakítja érdeklődésüket. Ez a sokoldalú képzés lehetőséget biztosít arra, hogy mindenki a számára legsikeresebbnek, legérdekesebbnek tartott területen tevékenykedjék, ezért elfordul a testneveléstől.

b) A sokat emlegetett, spontán megnyilvánuló mozgásigény — úgy tűnik — az évek múlásával egyre inkább csökken, és átadja helyét a passzívabb életforma iránti vonzódásnak.

Jól tudjuk, hogy ezek a — feltételezésünk szerinti — magyarázatok hiányosak, ezért kiegészítést igényelnének. Szolgáljon mentségül, hogy nem is törekedtünk a teljességre, mert ezzel a kérdéssel részletesebben a jelenleg értékelt tanulók testnevelésről írt dolgozatainak tartalmi elemzése után kívánunk foglalkozni egy következő írásban. Jelenleg csak arra kívántunk rá-

mutatni, hogy a kezdetben (óvodáskor) aktív és spontán mozgásigénnyel rendelkező gyermekek az évek során egyre inkább inaktívakká válnak, s ennek mindenképpen fel kell derítenünk az okát (okait). Elsőként is azok a befolyásoló tényezők lényegesek a számunkra, amelyek tőlünk — testnevelőktől — függnek, s ezek közül is legfontosabbnak a *módszer* tűnik. Éppen ezért a következőkben ennek elemzését próbáljuk megadni.

(Folytatjuk)

Állóképesség 9—11 éves korban

Testnevelésünktől függően a magyar sportnak is sarkalatos problémája az állóképesség fejlesztése.

Az akceleráció kb. 11—13 éves korban következik be. A serdülőkorban mai nézetünk szerint kerülni kell az állóképességi gyakorlatokat. Ezek az erőgyűjtés, a szélességi növekedés évei (törzs, vállizmok fejlődése). A technikai sportok, labdajátékok szakosodásának is most kell kezdődnie. De mi lesz az állóképességgel?

Szerintem ennek optimális korszaka a 9—11 éves kor. Ezek a gyerekek már túl vannak az első megnyúláson (5—7 év). Most az ún. fejlődés korszakába értek. Testsúly és magasság szinkronban van, az akcelerációnak nyoma sincs. A következő hasonló időszakra 6—7 évet kell várnunk, tehát ez az időszak pótolhatatlan lenne.

Hogyan fejlesszük ebben a korban az állóképességet? Igen egyszerűen: futással. Egy 1926-os keltezésű Testnevelési Utasítás felhívja a figyelmet, hogy már 10 éves korban vigyük a szabadba a gyerekeket, hogy ott természetes akadályok között fussanak a nagyobb elfáradásig. Érvényes tantervünk 4, azaz négy percet ír elő erre 14 éves serdülőknek. Atlétatapasztalatom meggyőzött, hogy ez nincs több 800 m-nél. A tantermes iskolák a terem rabjai. Igaz, szaktantermes iskolai kultuszban élünk, a tornaterem pedig véleményem szerint az első szaktanterem volt. De ha igazán az élen akarunk járni, akkor lépni kell egyet. Ki a szabadba, csak heti 1 órában! Van odakint fa, kő, lépcső, kerítés és sok-sok levegő!

Mennyit fussanak a gyerekek? Szerény tájékozódásomat, kezdetleges ellenőrzési módszeremet fogom most ismertetni. Köztudott, hogy az állóképesség nagysága ciklikus gyakorlatoknál mérhető legegyszerűbben.

Egyszerű méréseredményem csak tájékozódási jellegű:

— A pulzust mértem, így a szabályozási folyamat integrációját kaptam.

— A terhelés méréséül a guggolásból végzett súlypontemelkedést mértem.

5. osztályos (létszám 26 fő), 1964-ben született tanulók a következő feladatot kapták: „Fusson mindenki tetszés szerinti irányban, ameddig tud!" 11 perc múlva állt le az első fiú, őt követte még 6 fiú és lány. A többi 19 tanuló 30 percig könnyedén futott.

Pulzusszámuk nem emelkedett a 3 perces futás után mért szám fölé. Sőt, 4 tanulónál még az alá süllyedt.

A fölugrás teljesítménye átlagosan 4 cm-rel csökkent, és 4 tanulónál elérte a futás előtti maximumot.

A futás sebessége meghaladta az atlétikában már futásnak nevezett 7—8 km/ó-t. A legjobbak a 30 perc alatt 5, 8—6, 2 km-t futottak. A szervezet gazdaságosan dolgozott. A pulzusszám bizonyítja, hogy inkább a szív verőtérfogata növekedett a perctérfogat rovására.

— Az izom belső miliőjében lényeges változás nem történhetett, hiszen alig volt utána izomláz. Érdekes módon az előbb abbahagyóknál a négyfejű comb- és a bordaközi izmokban volt izomláz. Ez alaposabb megfigyelést kíván. A 30 percesek közül 4 gyermeknél volt érzékenyebb másnap a lábikraizom.

— Elfáradásnak, letörésnek a jelét sem tapasztaltam. Testnevelési órán, a második órában futottak. A következő elméleti órákon semmilyen változást nem észleltünk még a tartós figyelemben sem.

— A délutáni sportköri foglalkozáson a tanulók ugyanúgy lelkesedtek, mint eddig. Némelyiket egyenesen haza kellett parancsolni, úgy belefeledkezett a játékba. Logikus tehát az a következtetés, hogy a fáradt gyermek így nem játszik.

Még egy adalékot: a 4. osztályos gyerekek 80%-a 40 percig futott. Talán ezek a számok is mondanak valamit.

Tudjuk, hogy a futás a maga kedvező fiziológiai, akarati tényezői folytán alapsportág. Tehát a futással még nem feltétlen szakosítunk, csak az állóképességet mint alapvető testi képességet fejlesztjük ebben a korban, hogy azután a serdülőkort túlhaladva magasabb szintről induljanak a jövő fiataljai, közöttük egyre több atléta vagy más sportoló.

Barla—Szabó László

A középiskolai három testnevelésórával kapcsolatos észrevételeim

Magunk között röviden csak a „160-as"-nak nevezzük, becézzük, s félreérthetetlenül tudjuk, hogy a háromórás rendelet paragrafusait kell rajta értenünk. Tehát itt van, s ellenzői, aggályoskodói éppúgy megbirkóztak vele, mint akik minden problémájával, minden nehézségével együtt fenntartás nélkül örömmel elfogadták. De a türelmetlenkedők és a halogatók egyaránt tudták, hogy helyességét maga az élet igazolta, s problémáit előre is felismerhettük.

Sokat olvastunk mostanában a tömbösítés és egyéb félmegoldást választó iskolákban szerzett tapasztalatokról, sokat hallhattunk a megoldások szervezésével, sőt tartalmával kapcsolatos ajánlásokról, lehetőségekről, annak ellenére, hogy a rendelkezésben többször is elhangzik a tantervi tanítási anyag változatlan továbbvitelének kötelezettsége. Tudjuk, sok iskolában keserves perceket, órákat hozott a három órának órarendi elosztásával kapcsolatos intézkedés, de mégis helyes volt, helyesnek bizonyult akár úgynevezett nulladik óra beállításával is megoldást keresni! Most értékelésemben ilyen alapállásból kívánom kritikai megjegyzéseimet közzétenni. Nem alkalmaztuk sem a tanításra, sem a tananyagra vonatkozó követelmény növelését, valamennyi osztály mindhárom óráját a délelőtti tanítási idő alatt (három különböző napon) órarendi beosztás szerint tartottuk meg, és a tantervi anyag maradéktalan elvégzéséhez szükséges minden tárgyi és személyi feltétel biztosított volt.

I. Osztályozás: Az emelt óraszám lehetőséget adott a tanulók számára a színvonalasabb begyakorlásra, a tanár számára pedig más eljárások kipróbálására. Mindkettőnek az eredménye a tanulók tudásszintjének növekedésében jelentkezett. Következménye természetes, és a rendelkezés szellemének megfelelő: a testnevelés osztályzatai ugrásszerűen emelkedtek, igen megnövekedett átlagszámokat tudtunk produkálni. Itt most nem részletezem azt a tényt sem, hogy mi az iskolánkban megteremtettük a hátrányos helyzetűek, az egészségi vagy egyéb okokból a képzésben lemaradt tanulók részére a gyakorlás feltételeit. Így már a félévi osztályzatokban is jelentkezett javulás, a tanulók szorgalmasak, aktívak és lelkesek voltak.

II. Hozzájárulás a tanulói túlterhelés és a szellemi, idegi fáradtság csökkentéséhez. Azt tudjuk, hogy bizonyos testgyakorlatok az erőnek, az állóképességnek, a hajlékonyságnak stb. meghatározott fejlettségét tételezik fel, és tudjuk, egyben elengedhetetlenül szükségesnek tartjuk, hogy a tanulók testi képességeit olyan színvonalra fejlesszük, amely előfeltétele a sikeres tanulásnak, s ha eközben nem felejtkezünk el arról, hogy a testnevelés részt vesz az ifjúság értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelésében, akkor elmondhatjuk, hogy a kompenzációhoz jelentősen hozzájárultunk. Mi minden tudatos testnevelési mozgást szellemi tevékenységként is értékelünk: a mozgás begyakorlottsági szintjétől függ az idegi koncentráció foka is, s ha a jártasság szintjét túlhaladva készségszintre jutott a mozgástanulás, akkor az már a tanulói túlterhelés csökkentését jelenti a testnevelésben. Az ilyen mozgásokat már szívesen végzik a tanulók, ezek felüdülést jelentenek számukra, s ezáltal hozzájárulnak idegi fáradtságuk csökkentéséhez. Ez indokolja a három órának a délelőtti időpontra történő helyezését.

III. A fizikai képességek hatékonyabb fejlesztése. Elsősorban a fizikai képességek tényleges fejlődésére kellett mértékegységet találnunk, a tanterv szelleméhez alkalmazkodva, másrészt találnunk kellett olyan értékelési lehetőséget, amellyel kimutathatjuk az előképzettség egyenlőtlenségeivel kapcsolatos problémáinkat. Az elsőt elég könnyen meg tudtuk oldani, most az év eleji felmérés minden egyes követelményét a tanév végén megismételjük lehetőleg azonos feltételek mellett. A gyorsaság-ruganyosság-erő adataiban nagy változást tapasztalhattunk, mert a tanulók 81%-a jobb eredményt ért el a tanév végén. Az előképzettségben mutatkozó eltérések kiegyenlítésében is előnyös volt a heti 3 óra. A tanterv ezt a kérdést I. és II. osztályokban fokozott figyelmébe ajánlja a középiskolai testnevelőknek. Mi az elsősöknek egész éven át folyamatos lehetőséget biztosítottunk erre, különös tekintettel a tornatermet belülről eddig nem látott tanulók szertornaanyagának módszeres felépítésére, és a kiegészítő anyag kiválasztásakor is messzemenően figyelembe vettük ezt a követelményt. Az első tanév végére elérkeztünk oda, hogy az előképzettség fogyatékosságai és lényeges eltérései megszűntek, s a II. éveseknél már nem is kell ezzel a kérdéssel foglalkoznunk.

Következtetések: A három óra eredményeiről írva, már említést tettem a lelkesedés mértékéről, de szóvá kívánom tenni, ezzel összefüggésben, hogy a házibajnokságokon osztályonként 3—4 csapat nevezése és részvétele sem volt ritkaság (kosár-, és kézilabdázás, labdarúgás). A tanév végi Honvédelmi Napok, az év végi iskolai sportnap tapasztalatai is igen kedvezőek voltak.

A három testnevelési óra nagy-nagy előrelépés volt, eredményes intézkedésnek bizonyult. Ügyelnünk kell, nehogy megalkuvásból vagy kényelemszeretetből az eddig három órával tanító iskolák visszalépjenek, tömbösítést vagy bármi más megoldást keresve.

Zengő József

Az atlétika népszerűsítése a középiskolában

A napokban tárgyaltuk megyei értekezleten az OTSH állásfoglalását az atlétikával kapcsolatban.

A megyei Testnevelési és Sporthivatal vezetője az atlétika minden diákra való kiterjesztéséről beszélt, amikor a velem szemben ülő egyik volt tanárkollégám hitetlenkedve tett megjegyzéseket a megvalósítással kapcsolatosan. Szerinte nem lehet mindenkire „rákényszeríteni", hogy atletizáljon, mert soknak más az érdeklődési köre.

Nem volt lehetőségem kifejteni nézetemet, így, gondolom e lap hasábjain esetleg több hitetlenkedő tanártársamnak is adhatok át valamit tapasztalataimból.

Volt iskolámban kezdettől az atlétika a „sportok királynője" megtisztelő címet viselte, s ezt tudatosítottam is mind a tanártársaim, mind a tanulóim körében.

Újonnan szervezett gimnáziumunk kezdeti nehézségekkel, létesítmények, tornaterem nélkül kezdte meg a működését.

Lelkes tanítványaimmal hozzáfogtunk az atlétika megteremtéséhez. Nem volt könnyű, hisz faluhelyen, nagyrészt leánytanulókkal, a kezdeti lépések kudarcokkal teletűzdeltek voltak. De nem keseredtem el, fűtött az atlétika szeretete, célom megvalósításának vágya. Sikerült rövid időn belül az iskolavezetést és a tanári kar tagjait is mozgósítani, akik a későbbiekben nagyon lelkes támogatói lettek az iskolai sportkörnek.

Az iskolai sportkör atlétikai szakosztályába — amely télen az általános iskolától kölcsönkapott teremben edzett — lelkesen jártak tanulóim. Az első kudarc a kora tavasszal meghirdetett mezei futóversenyen ért, amely a nagyarányú részvétlenség miatt majdnem kudarcba fulladt.

Nem keseredtem el, mert a kevés vállalkozó kedvű tanuló viszonylag jó teljesítménnyel feledtette a tömegek elmaradását.

Őszre nagy társadalmi összefogással s még több munkával megépítettük 200 m-es salakos futópályánkat, a hozzá szükséges ugró- és dobóhelyekkel. Sajnos az első háziversenyen is igen kevesen indultak, többen szégyelltek a jobbak mellett gyengébb tudásukkal lemaradni. Míg egy osztályok közötti kézilabda-mérkőzésen ott szurkolt az egész osztály, addig az atlétikában nem találták meg az örömélményüket.

Sokféle megoldáson törtem a fejem, sokféle módszerrel próbálkoztam, s végül rájöttem a megoldás nyitjára, amellyel be lehet mindenkit vonni a versenyzésbe és élménydússá lehet tenni az atlétikát is. Ezt csak csapatversenyek bevezetésével lehet elérni, olyan csapatversenyekkel, melyekben mindenki szerepelhet osztálya érdekében.

Háromfordulós csapatbajnokságot hirdettem meg az osztályok között:

I. forduló: őszi pályabajnokság;
II. forduló: tavaszi mezei futóverseny-bajnokság;
III. forduló: tavaszi pályabajnokság.

Az első és második osztályok külön szerepeltek a felsőbb évfolyamoktól. Az értékelés minden versenyszámban az 1—6. helyezett, 7—5—4—3—2—1 pontos helyezési pontszám szerint történt.

A mezein 10 fős csapatversenyt is kiírtunk, ahol egy-egy osztály több csapattal is nevezhetett.

Az eddig leírtakban semmi újat nem említettem, hisz minden testnevelő szervez versenyeket, osztályok közötti pontversenyeket, csapatbajnokságokat stb. Az új, amivel célt értem, az, hogy a versenykiírásban említettem egy olyan lehetőséget, melynek igénybevételével az osztályok sokkal több pontot gyűjthetnek a helyezési pontszámok mellé. Ez a lehetőség az *indulási pontszám* bevezetése volt. Minden tanuló, eredményétől függetlenül, ha a versenyszámban becsülettel versenyzett, 2 pontot kapott versenyszámonként. Ezzel egy kevésbé tehetséges tanuló is 6—8 ponttal hozzájárulhatott fordulónként osztálya eredményéhez.

Az indulási pontszám bevezetésével és a tanár kartársak segítségével — akiket sikerült versenybíróként bevonni — már az első fordulónak sikere volt. Az osztályfőnökök is lelkesen buzdították tanítványaikat, mert a kitűzött serleg megnyerése az ő becsvágyukat is felkeltette.

Ezzel a látszólag egyszerű ötlettel s a tanári kar segítségével sikerült megoldani az iskolai atlétikai versenyek tömegesítését. Érdemes még megjegyezni, hogy nagyon sokan a verseny előtti napokban önszorgalomból készültek versenyszámukra az osztály érdekében.

Azzal, hogy ilyen háromfordulós versenyrendszerrel megteremtettem a lehetőségét annak, hogy az osztályközösség érdekében valami kézzelfoghatót tegyenek a tanulók, már sikerült a kitűzött célt megközelíteni.

Mint a fenti példából is látszik, meg lehet találni az utat a kevésbé érdekes, de feltétlenül mindenki számára fontos alapsportág megszerettetéséhez is.

A pedagógus közérzete pedig akkor a legjobb, ha kitűzött célját sikerül — még göröngyös úton is — elérni, s minél szélesebb tömegekre kiterjeszteni.

Szilágyi Dezső

Egy tornaszer, amely kedveltté tette a tornászást

Különböző megfigyelések és főiskolai hallgatók körében széleskörűen végzett kérdőíves felmérések azt igazolták, hogy a hallgatók közel 90%-a nem kedveli a torna jellegű mozgásfeladatokat. Nem kívánom részletezni ennek objektív és szubjektív okait, csupán arra a tényre akarok rámutatni, hogy az általános és középiskolai testnevelés után szinte teljesen „kiesik" a főiskolai hallgatók érdeklődési köréből a sporttorna, nincs természetes igényük a tornászásra.

Felmerül tehát a kérdés: hagyjuk ki ezen korosztály testneveléséből a sokoldalú mozgásokkal járó sporttornát?

Ezek a gondolatok ösztönöztek arra, hogy egy testnevelési óra kapcsán leírjam próbálkozásaim tapasztalatait, melyek gyors változásokhoz vezettek.

Főiskolás leányok megszokott rendben gyülekeztek a Bessenyei György Tanárképző Főiskola általános testnevelés órájára. Az egymást követő előadások, szemináriumi foglalkozások után felszabadultan végezték a könnyedén vezetett, sokmozgásos gimnasztikát, majd a csoport egyik része a számukra legkedveltebb labdajátékkal, a röplabdázással folytatta a gyakorlást, míg a többiek vonakodva, nehézkesen készítették ki a szivacs ugródombot, és előkerült egy gumirozott felületű minitrambulin. Rövid feladatközlés után a röplabdás csoport hangulatosan elkezdte a röplabda-alapérintés technikai gyakorlatait, míg a másik csoport — a röplabdázásra sóvárogva — vontatottan, kedvetlenül tette meg első kísérleteit a trambulinról végzett egyszerű ugrásokból. Rövid idő elteltével szembetűnő változásokat tapasztaltam. A lányok nagy kedvvel, hangulatosan és egyre nagyobb kísérleti számmal végezték a függőleges repülést, annak változatait, a tigrisbukfencet, sőt néhányan már az előreszaltót is igényelték. Az ugrásokkal foglalkozó csoport lelkes gyakorlására felfigyelt a röplabdás csoport is, sőt megálltak a labdák, s egyre közelebb kezdtek húzódni a szivacsszőnyeghez. Egyelőre látszatra nem reagáltam felfokozott érdeklődésükre, majd később kértem, hogy aki akar, kapcsolódjon be az ugrócsoport gyakorlásába. Az óra hangulata tovább fokozódott, megjelentek a verejtékcseppek, de a mozgások terhelése most senkit sem tartott vissza a sűrűn egymást követő ugrásoktól. Az óra lassan a befejezéshez közeledett, viszont a lányok munkáját nem lehetett megállítani, szinte tolakodtak még egy-egy ugrásért.

A korábbi órákon a sporttorna egyszerű feladatai idegen mozgásnak tűntek a csoport számára, azokat kedvetlenül és igen ügyetlenül végezték. Ezek után célszerűnek tűnt a torna megszerettetése érdekében olyan mozgásfeladatokat keresni, melyek megfelelő módszerek alkalmazásával könnyen végrehajthatók, a hallgatók érdeklődését felkeltik, valamint megfelelő terhelést is biztosítanak. Így jutottam el az ugródomb és trambulin használatához, majd a későbbi órákon az összetett szereken végzett futás- és ugrásgyakorlatokhoz, az ügyességi tornafeladatokhoz stb.

Ezt a kis beszámolót nem tudományos vizsgálódás eredményeként kívánom közölni csupán megfigyeléseim alapján szerzett tapasztalataimat írtam le. Megállapítható tehát, hogy igen hasznos a torna természetes gyakorlatainak mozgásanyagát alkalmazni a tornafoglalkozásokon. A testnevelésen belül egy olyan testgyakorlati ág megszerettetésének módszerére találtam, mely a továbbiakra alapot teremtett a torna mozgásainak kedvelt gyakorlásához.

Molnár Sándor

A tankönyvkiadó szakirodalmi kiadványai 1949—1973

(Szerkesztette: Halász Ferenc és Karlovitz János. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 243 lap + mutatók.)

E 18,5 ív terjedelmű könyvet könnyű és hálás dolog ismertetni. Könnyű, mert minden pedagógus jól ismeri a kiadóvállalatot, és hálás, mert nemcsak ismerik, hanem szeretik és olvassák is e kiadványokat. A szerkesztők bevezetésként a következőket írják: „A Tankönyvkiadó 1974-ben ünnepelte fennállásának 25. évfordulóját. Egy-egy évfoduló alkalmával természetszerűen jelentkezik az igény az eddig megtett út áttekintésére." Majd a „Bevezető" szavai ezzel zárulnak: „Kívánjuk, hogy minden olvasónk találjon könyvünk segítségével olyan értékekre, értékes olvasmányra, segítő metodikai szakkönyvre, kutatási forrásra vagy éppen szükséges segédkönyvre, amelyből meríthet erőt, tisztánlátást, kedvet, tudást, adatokat, módszereket stb. oktató-nevelő munkájához."

Tekintettel arra, hogy nincs olyan területe, lényeges kérdése az oktató-nevelő munkának, amellyel a Tankönyvkiadó színvonalasan ne foglalkozott volna az elmúlt negyedszázad alatt, a szerkesztők előbb említett „kívánságát" könnyen tudjuk teljesíteni.

N. Gy.

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 2/1975.

Dr. Tamás Nagy: 30 Jahre unserer Körpererziehung 33
Zoltán Szentgyörgyi: Meine Erfahrungen und Methoden I. 43
Iván Kovács: Zur Verbindung zwischen Sportspielen und Spielen der Körpererziehung 49
Imre Turi: Auswahl in der Athletik 53
Dr. György Nagy: Alter und Motivation I. 57
RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ
№ 2 1975 г.

Д-р Тамаш Надь: 30 лет обучения физкультуре 33
Зольтан Сентдёрдьи: Мои опыты и методы, часть I. 43
Иван Ковач: Связь между спортивными играми и играми физкультуры 49
Имре Тури: Выбор в атлетике 53
Д-р Дьёрдь Надь: Возраст и мотивация, часть I. 57
ОБЗОР

Ritmikus sportgimnasztika

Abádné Hauzer Henriette: (Sport, Bp. 1974. 241 pag. + irodalom, név- és tárgymutató)

A szerző — művének előszavában — a következőket írja: ... „Nem tankönyvnek készült ez a mű, de olyan szakkönyv, amely általános tájékoztatást ad a modern gimnasztika kialakulásáról, versenysporttá válásáról, jelenlegi helyzetéről itthon és külföldön. Tartalmazza a gyakorlatszerkesztéshez szükséges zenei ismereteket és térformákat."

E bevezetővel — túlságosan is szerény hangvétele miatt — nem tudunk egyetérteni. A könyv ugyanis ennél sokkal többet tükröz — magasszintű kulturáltságot — s egyúttal ez teszi lebilincselően érdekes olvasmánnyá ezt a kitűnő szakmunkát.

Az I. rész a „Mozgás, zene, harmónia a modern gimnasztikában" címet viseli. Nem lehet célunk a részletekbe menő ismertetés (ez ugyanis nem pótolhatná semmiképpen a mű gondos tanulmányozását), de egy olyan tényezőre kívánunk rámutatni, amely a maga nemében egyedülállóvá teszi ezt a munkát hazai szakirodalmunkban. Szakszerűen már sokan írtak a sportról, és nem csekély azoknak a szerzőknek a száma sem (bár nem is túl sok), akik a filozófia szaknyelvén megfogalmazták a sportmozgások esztétikáját. Mozgásműveltségnek és zenének a kapcsolatát, sajátos integráltságát ilyen színvonalon és plasztikusan írás még nem mutatta be a könyv megjelenése előtt, mert amiről eddig elvont formában olvashattunk e témáról az ebben az interpretálásban eleven valósággá válik. Két terület — a zene és a gimnasztikai mozgás — találkozik sajátosan szép harmóniát öltve a ritmikus sportgimnasztikában, és ennek esztétikája tárul fel a Szerző könyvében.

A II. rész a ritmikus sportgimnasztika mozgásanyagát tartalmazza, s ha eddig a Szerző magasszintű kulturáltságát emeltük ki, akkor ezzel a résszel kapcsolatban kitűnő pedagógiai felkészültségét és szakmai tudását kell hangsúlyoznunk. Az anyag szerkezete, felépítése, mondanivalójának tartalma nem csupán a megértést, hanem az alkalmazást is jelentősen megkönnyíti még az e területen csak kevéssé jártas olvasó számára is.

Kitűnő segítő partnernek bizonyult ebben Szíjj Zoltán, aki rajzolói és torna szakemberi kvalitásait ismét bizonyította e könyv ábráinak megrajzolásával.

A könyvet tanáraink szíves figyelmébe ajánljuk, mert nem csupán a tantervi anyag tanításához nyújt segítséget, hanem egyúttal a szakirodalmi kulturálódást is jelentősen elősegíti.

N. Gy.

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól kezdve kéri!

INDEX 25 824